PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ:
KIERUNKI REORIENTACJI I NOWE OBSZARY AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI ZAWODU

Białystok 2015

Redakcja naukowa
Michał Skarzyński

Autorzy
Andrzej Klimczuk: rozdziały: 1.2, 3.3
Jürgen Hogeforster: rozdział: 3.1
Michał Skarzyński: rozdziały: 1.1, 1.3, 2, 3.2, 3.3.

Białystok 2015

ISBN 978-83-63503-64-2
Niniejsza publikacja jest efektem badań i analiz przeprowadzonych w ramach projektu PO Kapitał Ludzki: PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych, finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Projekt okładki
Łukasz Popko

Korekta, skład, druk i oprawa
Drukarnia Cyfrowa Partner Poligrafia, ul. Zwycięstwa 10, Białystok

egzemplarz bezpłatny

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE

Optymalizacja regionalnego systemu kształcenia zawodowego staje się kluczowym wyzwaniem władz regionalnych dostrzegających rolę kompetencji mieszkańców w kreowaniu wzrostu gospodarczego regionu. Konieczność likwidowania części szkół zawodowych przy jednoczesnym wsparciu szkół najlepiej dostosowanych do potrzeb rynku pracy nie tylko podnosi jakość kształcenia zawodowego (poprzez zbliżanie oferty edukacyjnej do potrzeb pracodawców), lecz także zwiększa efektywność wydatków oświatowych kierowanych na stosunkowo bardzo drogą edukację zawodową (w porównaniu do ponadgimnazjalnych szkół ogólnokształcących). Szukanie oszczędności w wydatkach na oświatę poprzez promowanie tańszych szkół ogólnokształcących wpisujących się w model kariery stawiający na wykształcenia wyższe, jako cel sam w sobie, a jednocześnie gwarant sukcesu zawodowego, okazało się ślepą uliczką dla wielu bezrobotnych absolwentów, a w konsekwencji – bardzo kosztownym eksperymentem społecznym. Dziś nie budzi wątpliwości konieczność powrotu do szkół zawodowych i podniesienia ich prestiżu poprzez wsparcie szkół kształcących na potrzeby rynku pracy w ścisłej współpracy z kluczowymi pracodawcami regionu. Konieczność konsolidacji wysiłków modernizacyjnych oraz inwestycyjnych jest także efektem niżu demograficznego, a tym samym braku odpowiedniej liczby kandydatów do nauki zawodu. W tej sytuacji likwidowanie części szkół zawodowych wydaje się być nieuchronne i uzasadnione. Efektem tych procesów może być bezrobocie nauczycieli zawodu. W regionie inwestującym w kompetencje mieszkańców wyzwaniem strategicznym jest więc utrzymanie aktywności edukacyjnej nauczycieli zawodu, a tym samym koniecznym i strategicznym obowiązkiem wydaje się być opracowanie i wdrożenie strategii zagospodarowania nadwyżki nauczycieli zawodu odchodzących z likwidowanych szkół zawodowych poprzez programy reorientacji kadr dydaktycznych w obszary strategiczne dla rozwoju regionu.

Publikacja, prezentująca potencjalne rozwiązania powyższego problemu, powstała w ramach projektu PO KL „PWP: PRZYSZŁOŚĆ

EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych", realizowanego na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Białymstoku, w ramach działania 8.1 Rozwój pracowników i przedsiębiorstw w regionie, poddziałanie 8.1.3 Wzmacnianie lokalnego partnerstwa na rzecz adaptacyjności, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Celem projektu było wypracowanie do końca VI 2014 r. rozwiązań i rekomendacji formalnoprawnych związanych z modernizacją szkół zawodowych oraz adaptacyjnością pracowników oświaty w oparciu o zawiązane partnerstwo związków zawodowych, organizacji pracodawców oraz organów prowadzących szkoły zawodowe. Zważywszy na fakt, że projekt realizowany był w ramach współpracy organizacji pracodawców, jaką jest Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, oraz związku zawodowego reprezentowanego przez Organizację Międzyzakładową NSZZ „Solidarność" Pracowników Oświaty i Wychowania w Białymstoku, szczególny nacisk położono na wypracowanie nowych rozwiązań zwiększenia elastyczności zatrudnienia pracowników oświaty. Brak w regionie specjalnych programów reorientacji zawodowej czy outplacementu kierowanych do nauczycieli zawodu, które wykorzystywałyby zapotrzebowanie gospodarki i rynku edukacyjnego na naukę zawodu poza systemem oświaty publicznej motywował realizatorów projektu do wypracowania programu lokalnej współpracy na rzecz przeciwdziałania likwidacji szkół zawodowych poprzez wypracowanie modeli modernizowania placówek edukacyjnych, zwiększenie adaptacyjności nauczycieli zawodu oraz programów i modeli przesuwania nadwyżki kadry dydaktycznej do MSP prowadzących kształcenie praktyczne oraz instytucji szkoleniowych związanych z kształceniem ustawicznym.

Modernizacja szkolnictwa zawodowego przy jednoczesnym zagospodarowaniu nauczycieli zawodu poza system szkół publicznych jest więc wyzwaniem o charakterze strategicznym dla regionu, które powinno być podjęte równolegle i wspólnie przez organizacje pracodawców będących głównymi beneficjentami systemu oświaty, jak też związki zawodowe pracowników oświaty zainteresowane podniesieniem prestiżu szkolnictwa zawodowego i ochrony statusu nauczyciela zawodu.

Niniejsza publikacja stanowi podsumowanie badań i analiz poczynionych w trakcie realizacji projektu w części dotyczącej reorientacji nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem w efekcie modernizacji i optymalizacji systemu kształcenia zawodowego.

Publikacja składa się z trzech rozdziałów. Rozdział pierwszy prezentuje wypracowany model lokalnej współpracy oraz wypracowaną

w ramach projektu strategię wspólnych działań na rzecz nauczycieli zawodu. W rozdziale tym przedstawiono uzasadnienie wypracowanej strategii oraz zaproponowanych kierunków reorientacji zawodowej. Uzasadnienie to jest efektem badań i ekspertyz przeprowadzonych w ramach projektu wraz z ewaluacją końcowej strategii przeprowadzoną w szkołach zawodowych regionu.

W rozdziale drugim zaprezentowano kluczowe kierunki reorientacji zawodowej nauczycieli zawodu, będące efektem prac grupy roboczej powołanej w ramach projektu, reprezentującej szerokie grono interesariuszy kształcenia zawodowego. Zaproponowane kierunki reorientacji omówione zostały dodatkowo na przykładach z praktyki, które ukazują wysoki potencjał wdrożeniowy wypracowanej w ramach projektu strategii.

W ostatnim rozdziale przedstawiono inspiracje hanzeatyckie opracowane wspólnie z partnerem ponadnarodowym projektu, Parlamentem Hanzeatyckim, zrzeszającym rzemiosło basenu Morza Bałtyckiego od lat zaangażowane w edukację zawodową. Doświadczenia naszych partnerów oraz zalecenia i rekomendacje rozwojowe dla systemu szkolnictwa zawodowego w Polsce powinny być zachętą do podejmowania wspólnych wysiłków na rzecz inteligentnej modernizacji szkolnictwa zawodowego, wykorzystującej to, co w szkołach zawodowych jest dziś najcenniejsze – kapitał pozytywnej energii i wiedzy o zawodach zgromadzony w nauczycielach zawodu gotowych współpracować z otoczeniem gospodarczym szkoły.

Michał Skarzyński

ROZDZIAŁ 1.
MODEL PARTNERSTWA LOKALNEGO NA RZECZ REORIENTACJI NAUCZYCIELI ZAWODU

1.1. CELE Partnerstwa Outplacement & Reorientacja

Partnerstwo lokalne ogólnie możemy zdefiniować jako „forum współpracy partnerów, wspólnie realizujących określone działania i wdrażających różnorodne inicjatywy na rzecz społeczności lokalnej”[1]. Bardziej szczegółowa definicja mówi, że jest to „platforma współpracy pomiędzy różnorodnymi partnerami, którzy wspólnie w sposób systematyczny, trwały i z wykorzystaniem innowacyjnych metod oraz środków planują, projektują, wdrażają i realizują określone działania i inicjatywy, których celem jest rozwój lokalnego środowiska społeczno-gospodarczego i budowa tożsamości lokalnej wśród członków danej społeczności”[2].

Zgodnie z treścią art. 6 pkt. 7 Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy instytucją partnerstwa lokalnego jest „grupa instytucji realizujących na podstawie umowy przedsięwzięcia i projekty na rzecz rynku pracy”. Instytucje te zaliczane są także w świetle tej ustawy do instytucji rynku pracy realizujących zadania określone w ustawie.

Partnerstwa lokalne działają przede wszystkim w następujących obszarach:

- gospodarka – w tym przypadku główne działania partnerstwa skoncentrowane są wokół promowania rozwoju przedsiębiorczo-

---

[1] A. Sobolewski (red.) *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Departament Rynku Pracy, MPiPS, Warszawa, 2007r., s. 10.

[2] *Tamże,* s. 10.

ści i konkurencyjności danego regionu oraz na pobudzaniu aktywności gospodarczej członków społeczności lokalnej;

- rynek pracy – partnerstwa działające na obszarze rynku pracy koncentrują swoją działalność na tworzeniu warunków do aktywizacji zawodowej społeczności lokalnej m.in. poprzez wspieranie tworzenia nowych miejsc pracy, podnoszenie kwalifikacji zawodowych, doradztwo zawodowe, etc.;
- innowacje – w tym przypadku główna działalność partnerstwa koncentruje się na promowaniu i wdrażaniu nowych, innowacyjnych metod rozwoju społeczno-gospodarczego poprzez zastosowanie zintegrowanych metod zarządzania opartych m.in. na zastosowaniu technologii informatycznych;
- kultura – partnerstwa działające w sferze kultury koncentrują swoje działania głównie na ochronie lokalnego, regionalnego lub ponadregionalnego dziedzictwa kulturowego, ponadto partnerstwa takie zajmują się również promocją lokalnych twórców kultury i sztuki;
- zdrowie i opieka społeczna – partnerstwa funkcjonujące w tym obszarze koncentrują swoją działalność głównie na promocji zdrowia oraz na propagowaniu idei zdrowego stylu życia, ponadto ich działalność obejmować może również upowszechnianie wiedzy z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy;
- edukacja – w przypadku partnerstw działających na tym obszarze ich główna działalność skoncentrowana jest na wspieraniu edukacji dzieci i młodzieży, na opracowywaniu nowoczesnych form edukacji szkolnej i pozaszkolnej, na wspieraniu i promowaniu edukacji ustawicznej i „kształcenia przez całe życie".

Partnerstwa lokalne mogą być tworzone z inicjatywy[3]:

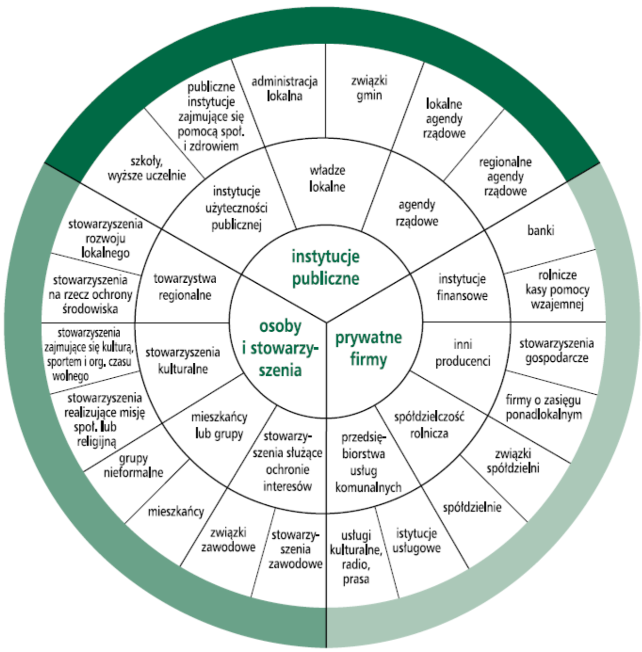
- osób fizycznych, często „lokalnych liderów", którzy chcą aktywnie wpływać na swoje otoczenie – gospodarcze, społeczne czy kulturalne. Działania takich osób mają swoje źródło w silnym poczuciu utożsamiania się z rejonem i jego problemami. Takie pełne zaangażowanie się osób prywatnych w działania na rzecz społeczności przyciąga do siebie innych, tworzy więzi i gotowość do działania, które nazywamy „kapitałem społecznym". Partnerstwa takie koncentrują się zazwyczaj na sprawach spo-

[3] J. Duriasz-Bułhak i R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym, Fundacja Wspomagania Wsi*, 2003 r., s. 7 i nast.

łecznych i realizują projekty związane np. z edukacją czy ochroną dziedzictwa.

- przedsiębiorców, organizacji gospodarczych lub zawodowych (np. spółdzielni i związków producentów); partnerstwa takie dążą w pierwszym rzędzie do uzyskania większego wpływu na decyzje dotyczące gospodarki. Realizują one projekty nastawione na poprawę konkurencyjności miejscowych wyrobów, ich lepszy dostęp do rynków ponadlokalnych, wspieranie działań gospodarczych itp.;
- ciał publicznych, lokalnych lub ponadlokalnych odpowiedzialnych za interes publiczny; początkowo koncentrują zazwyczaj swą aktywność wokół poprawy stanu infrastruktury i obiektów użyteczności publicznej.

Schemat 1. Inicjatorzy partnerstw lokalnych



Źródło: J. Duriasz-Bułhak i R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym, Fundacja Wspomagania Wsi*, 2003 r., s. 13.

Partnerstwa lokalne dzielimy następująco[4]:

1) Ze względu na formę funkcjonowania:
   - partnerstwo o strukturze formalnej – posiadające osobowość prawną;
   - partnerstwo o strukturze nieformalnej – nieposiadające osobowości prawnej.
2) Ze względu na przyjęty sposób realizacji zadań:
   - partnerstwa koordynujące – realizują wiele różnorodnych działań w różnych obszarach życia społecznego. Działają one w sposób „ekonomiczny"; każde zadanie realizowane jest przez powołane w tym celu zespoły zadaniowe, których pracą kierują „kierownicy" zespołów. Nad całością działań wszystkich zespołów i ich koordynacją czuwa natomiast tzw. lider;
   - partnerstwa wykonawcze (projektowe) – realizują jedno działanie, jeden projekt, jedną inicjatywę. Partnerstwa te całość swoich zasobów, aktywności, sił i środków angażują w realizację jednego działania, jednego konkretnego projektu. Mają zatem charakter krótkoterminowy i działają w jednym wyspecjalizowanym obszarze, funkcjonują tak długo, jak długo trwa realizacja projektu, który wdrażają;
   - klastry – partnerstwa o charakterze branżowym. Klastry stanowią grupy instytucji i organizacji wzajemnie powiązanych (i związanych zazwyczaj z jedną branżą) działających na jednym określonym terenie, uzupełniających się i zainteresowanych współpracą. Współpraca odbywa się jednak w takim charakterze i perspektywie, w jakiej, działając wspólnie, będą osiągać lepszy efekt niż ten, który mogłyby osiągnąć, jeśli działałyby osobno. Cechą charakterystyczną klastrów jest silna współpraca podmiotów gospodarczych z placówkami naukowo-badawczymi.

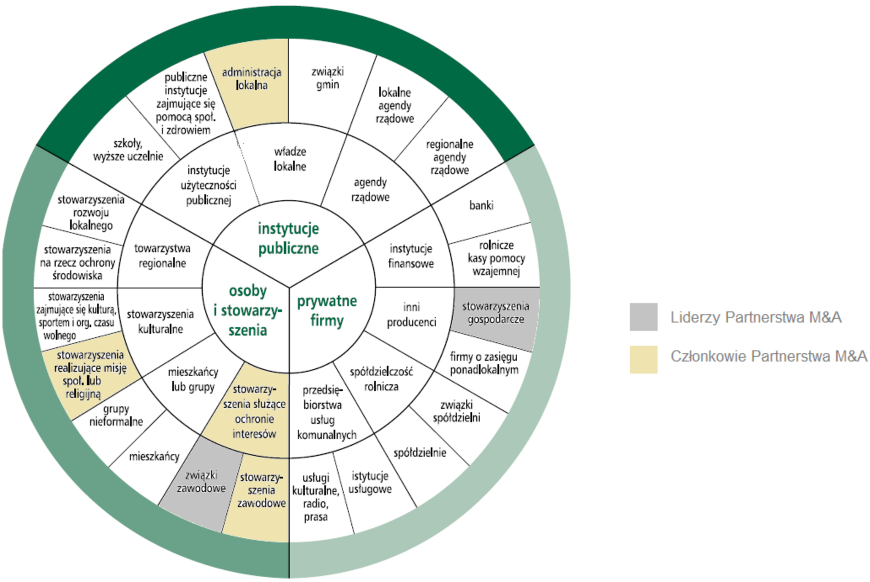
Partnerstwo regionalne „Reorientacja & Outplacement" zawiązane zostało w ramach projektu PO KL „PWP: PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych", realizowanego na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Białymstoku, w ramach działania 8.1 Rozwój pracowników i przedsiębiorstw w regionie, poddziałanie 8.1.3 Wzmac-

[4] J. Wójtowicz , *ABC partnerstwa lokalnego*, Urząd Marszałkowski Województwa Zachodniopomorskiego, s. 5; http://projektrops.wzp.pl/uploads/pliki/ABC_partnerstwa 1.pdf.

nianie lokalnego partnerstwa na rzecz adaptacyjności, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Inicjatorami zawiązania takiego partnerstwa były: Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku oraz Organizacja Międzyzakładowa NSZZ „Solidarność" Pracowników Oświaty i Wychowania w Białymstoku.

Schemat 2. Inicjatorzy i członkowie Partnerstwa „Reorientacja & Outplacemnet"



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Duriasz-Bułhak i R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym, Fundacja Wspomagania Wsi*, 2003 r., s. 13.

Z powyższego zestawienia wynika, że skład utworzonego partnerstwa uwzględnia trzy sektory gospodarki (JST, NSP oraz NGO), dzięki czemu zapewnia trafność i komplementarność podejmowanych wspólnie inicjatyw. Tak przygotowane partnerstwo ma potencjalnie największe (kompleksowe) oddziaływanie na rzeczywistość społeczną: wpływa na instytucje związane z obszarem problemowym, wykorzystuje ich różnorodny i dopełniający się potencjał oraz uwzględnia różnorodne, często sprzeczne interesy i punkty widzenia oraz problemy społeczne lub gospodarcze będące przedmiotem partnerstwa. Bazując na systematyce przedstawionej powyżej, można stwierdzić, że Partnerstwo „Reorientacja

& Outplacement” to partnerstwo o strukturze nieformalnej, nieposiadające osobowości prawnej, jednak związane formalną umową i strategią działania oraz partnerstwo koordynujące na rzecz wielu zadań, związanych jednak z konkretnym obszarem społeczno-gospodarczym, czyli partnerstwo o cechach klastra.

W skład partnerstwa wchodzą: Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, „Solidarność” oświatowa oraz Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr jako inicjatorzy partnerstwa oraz Powiatowy Urząd Pracy w Białymstoku, Podlaska Komenda OHP – Ośrodek Szkolenia i Wychowania w Wasilkowie, Open Education Group sp. z o.o., T-MATIC Grupa COMPUTER PLUS sp. z o.o., Zakład Doskonalenia Zawodowego w Białymstoku, SOS PC jako uczestnicy partnerstwa.

Celem Partnerstwa „Reorientacja & Outplacement” jest realizacja strategii lokalnej współpracy na lata 2014-2020 promocji i rozwoju edukacji zawodowej w oparciu o dobre praktyki w zakresie wdrażania nowych modeli współpracy rzemiosła ze szkołami zawodowymi, w tym reorientacji zawodowej nauczycieli szkół zawodowych w sektorze usług edukacyjnych realizowanych wspólnie z rzemiosłem. Wypracowana strategia wdrażana będzie w ramach zadań statutowych oraz projektów unijnych przygotowywanych i realizowanych wspólnie przez instytucje wchodzące w skład partnerstwa. Udział w dalszych działaniach partnerstwa jest dobrowolny i nie tworzy żadnych zobowiązań finansowych.

W efekcie prac grupy roboczej działającej od 12 lutego 2014 r. do 28 lutego 2015 r. w formie 10 cyklicznych spotkań, wyjazdów studyjnych do krajów hanzeatyckich w ramach projektu „PWP: Przyszłość Edukacji Zawodowej – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększania adaptacyjności nauczycieli zawodowych” określono trzy obszary problemowe, którym odpowiadają cele główne i cele szczegółowe przyjętej strategii działania, wraz z przypisanymi im zadaniami i projektami. Obszary te definiują sposób rozwiązania problemu społeczno-gospodarczego, leżącego u podstaw partnerstwa, jakim jest zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty w zakresie kształcenia zawodowego oraz modernizacja szkolnictwa zawodowego:

1) DUALNY SYSTEM KSZTAŁCENIA w kontekście konieczności dostosowania edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy i przedsiębiorców działających w otoczeniu szkoły – kreowanie nowych obszarów pracy dla trenerów zawodu uczących zawodu w środowisku pracy, ze szczególnym uwzględnieniem mistrzów zawodu z rzemiosła oraz nauczycieli praktycznej nauki zawodu ze szkół zawodowych.

2) DORADZTWO KOMPETENCJI w kontekście konieczności wdrażania popytowego modelu doradztwa kariery opartego na realnych możliwościach zatrudnieniowych rynku pracy, a nie, jak do tej pory, na predyspozycjach, potrzebach i zainteresowaniach osób poszukujących pracy – kreowanie nowych obszarów pracy dla doradców kompetencji i certyfikatorów zawodu, ze szczególnym uwzględnieniem praktyków w zawodzie walidujących i potwierdzających umiejętności dla części zawodów poza systemem oświaty i poza edukacją formalną.
3) e-EDUKACJA w kontekście wyzwań dla społeczeństwa informacyjnego oraz zadań przyjętej przez władze regionu strategii e-Podlaskie – kreowanie nowych obszarów pracy zawodowej dla e-Edukatorów i zdalnych instruktorów, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli praktycznej nauki zawodu korzystających z rozwiązań TIK w prezentacji zawodu oraz e-learningu w organizacji praktyk, staży i współpracy z firmami.

W ramach tych obszarów przeprowadzono tematyczne szkolenia zawodowe konsultowane z członkami grupy roboczej dla pracowników dydaktycznych szkół zawodowych, w szczególności dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz pracodawców i rzemieślników, ze szczególnym uwzględnieniem mistrzów zawodu i pracowników zainteresowanych nauczaniem zawodu w środowisku pracy. Łącznie w szkoleniach wzięło udział 30 osób ze szkół zawodowych i rzemiosła, którym obok szkoleń wyjazdowych o wysokich walorach integracyjnych i edukacyjnych zaproponowano kilkudniowe wyjazdy studyjne do Niemiec oraz na Litwę i Łotwę, aby poznali dobre praktyki hanzeatyckie w zakresie związanym z przedmiotem szkolenia. Zarówno tematyka szkoleń zawodowych i wizyt studyjnych, jak też dobór uczestników szkoleń zawodowych, w szczególności nauczycieli zagrożonych utratą pracy, oraz szkół zawodowych konsultowane były z członkami grupy roboczej, która pełniła w tym przypadku funkcje konsultacyjne i opiniujące. Odpowiedni dobór uczestników szkoleń oraz wspieranych instytucji miał zapewnić trafność wypracowanej w dalszym etapie strategii działania, gdyż szkolenia i wizyty studyjne z udziałem 30 nauczycieli i przedsiębiorców miały pełnić funkcję pogłębionego badania potrzeb grupy docelowej projektu, obok badań prowadzonych w pierwszym etapie projektu. Opinie i pomysły zgłoszone przez uczestników szkoleń były podstawą do dalszych prac strategicznych, których efektem było opracowanie przez grupę roboczą założeń strategii działania na lata 2014-2020.

Założenia te zorientowane są wokół trzech wymienionych wyżej obszarów problemowych, którym odpowiadają cele strategii. W każdym celu głównym określono z kolei trzy cele szczegółowe, uwzględniające pomysły i postulaty wypracowane przez grupę roboczą oraz uczestników szkoleń i wyjazdów studyjnych – zaoferowano 9 celów operacyjnych, adekwatnie do liczby instytucji przygotowujących założenia strategii, którym z kolei podporządkować można konkretne działania i projekty.

1) Zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty i rzemiosła poprzez wdrażanie i promocję rozwiązań *Dualnego Systemu Kształcenia* na styku szkolnictwa zawodowego oraz firm rzemieślniczych poprzez:
   - utworzenie ośrodka współpracy szkół zawodowych z pracodawcami i instytucjami rynku pracy w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnego rynku pracy w oparciu o model Centrum Kompetencji), ze szczególnym uwzględnieniem zawodów kluczowych dla zrównoważonego rozwoju (zawody związane ze sprzątaniem, zieloną gospodarką, opieką nad osobami starszymi);
   - realizację projektów Dualnego Systemu Kształcenia z wykorzystaniem kompetencji trenerów zawodu w systemie oświaty publicznej oraz kształcenia ustawicznego i szkoleń zawodowych dla osób dorosłych o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
   - wsparcie reorientacji i outplacementu pracowników oświaty i rzemiosła poprzez kreowanie nowych miejsc pracy i zawodów związanych z edukacją w projektach związanych z rynkiem pracy, edukacją i zrównoważonym rozwojem regionu.
2) Zwiększenie adaptacyjności pracowników rzemiosła poprzez wdrażanie i promocję innowacyjnych rozwiązań *Popytowego Doradztwa Kariery* na styku rzemiosła oraz instytucji rynku pracy i firm doradczo-szkoleniowych poprzez:
   - przygotowanie standardów i oferty Popytowego Doradztwa Kariery dla uczniów oraz osób dorosłych z wykorzystaniem innowacyjnych metod walidacji i certyfikacji kompetencji w oparciu o modele instytucjonalne angażujące praktyków zawodu, takie jak Podlaski Ośrodek Oceny Kompetencji czy Centrum Kompetencji;
   - realizację projektów Popytowego Doradztwa Kariery z wykorzystaniem kompetencji certyfikatorów zawodu ze szkół i rzemiosła w zakresie edukacji pozaformalnej dla uczniów i osób dorosłych w procesie planowania i realizacji kształcenia ustawicznego;

- wsparcie reorientacji i outplacementu pracowników rzemiosła poprzez kreowanie popytu na nowe usługi doradcze związane z walidacją i certyfikacją kompetencji cząstkowych oraz potwierdzeniem efektów kształcenia ustawicznego poza systemem oświaty.

3) Zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty poprzez wdrażanie oraz promocję regionalnych rozwiązań w zakresie *e-Edukacji* na styku szkół zawodowych oraz firm i instytucji działających w obszarze e-learningu i e-biznesu poprzez:

- przygotowanie zdalnych zasobów e-Edukacji Zawodowej dla branż i zawodów strategicznych dla rozwoju regionu oraz wspólnych internetowych instrumentów zarządzania ofertą edukacyjną regionu (w oparciu o Platformę e-Staży oraz PEPE);
- realizację projektów e-Edukacji Zawodowej z wykorzystaniem kompetencji e-Edukatorów ze szkół zawodowych i rzemiosła z wykorzystaniem Platformy e-Staży i PEPE;
- wsparcie reorientacji i outplacementu pracowników oświaty poprzez kreowanie popytu na nowe usługi edukacyjne związane z realizacją strategii e-Podlaskie i społeczeństwa informacyjnego w regionie.

W ramach pierwszego celu oraz trzech celów szczegółowych (1-3) zaplanowano wspólne inwestycyjne, pilotażowe i wdrożeniowe, w tym projekty szkoleniowe dla osób dorosłych w trudnej sytuacji zawodowej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego oraz projekty staży zawodowych dla uczniów szkół zawodowych w podlaskich firmach w ramach programów rozwojowych szkół zawodowych. Projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług edukacyjnych w obszarze Dualnego Systemu Kształcenia.

W ramach drugiego celu oraz trzech celów szczegółowych (4-6) realizowane będą projekty inwestycyjne, pilotażowe i wdrożeniowe, w tym projekty aktywizacyjne oraz integracji społecznej osób dorosłych w trudnej sytuacji zawodowej oraz projekty doradztwa kariery dla uczniów w formie turnusów doradczych w firmach, cechach, szkołach zawodowych i centrach kompetencji. Projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług doradztwa zawodowego w obszarze Popytowego Doradztwa Kariery.

W ramach trzeciego celu oraz trzech celów szczegółowych (7-9) zaplanowano projekty inwestycyjne, pilotażowe i wdrożeniowe, w tym

projekty aktywizacyjne oraz integracji społecznej z zastosowaniem e-learningu dla osób w trudnej sytuacji oraz projekty wspierające edukację formalną. Projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług e-Edukacji.

Partnerzy przystępują do realizacji strategii dobrowolnie. Znajdują w swych działaniach statutowych obszary wspólne z celami partnerstwa i traktują je jako formę kooperacyjnej realizacji własnych zadań statutowych. Wszyscy partnerzy mają równe prawo do informacji o funkcjonowaniu partnerstwa, a w szczególności do informacji o działaniach innych partnerów tworzących partnerstwo w zakresie wspólnie przyjętych celów oraz działań określonych w strategii współpracy na lata 2014-2020. Każdy partner może w trakcie funkcjonowania partnerstwa wnieść do umowy uwagi lub propozycje zmian, które powinny być przedmiotem wspólnej, partnerskiej dyskusji i decyzji. Partnerzy mogą wyłonić spośród swojego grona instytucję lub osobę pełniącą rolę koordynatora lub przedstawiciela, która zobowiązana jest informować wszystkich partnerów o wszelkich działaniach związanych z reprezentowaniem partnerstwa. Każdy partner będzie informował pozostałych o wszelkich działaniach czy projektach działań wykorzystujących kapitał lub markę partnerstwa, a w szczególności, o ile to możliwe, będzie zapraszał do tych inicjatyw pozostałych partnerów.

Misją tak skonstruowanego partnerstwa jest „Edukacja zawodowa szansą rozwoju mieszkańców i gospodarki województwa podlaskiego”, która opiera się na założeniu, że rozwój edukacji zawodowej jest kluczowym czynnikiem umożliwiającym dostosowanie kompetencji mieszkańców do potrzeb gospodarki regionu, co zwiększy możliwości zatrudnienia i rozwoju mieszkańców oraz podniesie konkurencyjność i dynamikę rozwoju gospodarki regionu. Misja uwzględniająca wartości społeczne i gospodarcze nie tylko spaja różnorodne instytucje tworzące Partnerstwo „Reorientacja & Outplacement”, uwzględniając ich dopełniające się punkty widzenia i potrzeby oraz wieloletnie doświadczenia w realizacji różnorodnych projektów. Takie ujęcie definiuje Przyszłość Edukacji Zawodowej, w której łączą się synergicznie rozwój gospodarczy regionu oraz jakość życia jego mieszkańców.

1.2. UZASADNIENIE modelu w kontekście zmian demograficznych i wyzwań rynku pracy

Na potrzeby niniejszej publikacji pod pojęciem zmiany demograficznej rozumie się teorię przejścia demograficznego[5]. Tłumaczy ona zmiany wielkości populacji. Zgodnie z nią stabilna populacja z wysokim (rozrzutnym) poziomem urodzeń i zgonów w miarę postępu cywilizacyjnego (modernizacji społeczeństwa) przeobraża się w populację stabilną o niskim (oszczędnym) poziomie urodzeń i zgonów. Innymi słowy: dostęp do coraz to nowszych technologii, które usprawniają pracę i zmieniają styl życia ludzi, prowadzi do dynamicznego wzrostu liczby ludności, który jest jednak tylko etapem przejściowym w procesie rozwoju, zaś w długim okresie populacja zmierza ku stabilizacji.

Populacje w poszczególnych krajach przechodzą ten proces w różnym tempie, z uwagi na nieco odmienne uwarunkowania rozwoju. Współcześnie kraje wysokorozwinięte i rozwijające się znajdują się w ostatnich etapach tego procesu, które charakteryzują się zmniejszeniem liczby urodzeń, spadkiem przyrostu naturalnego, wzrostem długości życia oraz wzrostem udziału osób starszych w populacji. Tym samym system edukacji z jednej strony traci młodych uczniów, z drugiej zaś − musi dostosować się do kształcenia osób dorosłych i starszych pracowników. Dodatkowo w przypadku części regionów Europy, w tym we wszystkich obejmujących Polskę Wschodnią, wyzwaniem jest ujemny bilans migracyjny, który w powiązaniu z powyższymi prowadzi do procesów wyludniania się regionów[6]. Zmiany te wywołują negatywne oddziaływanie na usługi publiczne, co prowadzi do ograniczenia dostępu do nich, wzrostu konfliktów w dostępie do nich oraz do peryferyzacji społeczności lokalnych.

W „Raportach o stanie edukacji” [7] z lat 2010 i 2011 przygotowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych opisano skalę oddziaływania zmian

[5] M. Okólski, A. Fihel, *Demografia. Współczesne zjawiska i teorie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 262-270.

[6] Zob. I. Katsarova (red.), *Regiony wyludniające się: nowy paradygmat demograficzny i terytorialny. Studium*, IP/B/REGI/IC/2007-044 11/07/2008, Parlament Europejski, Bruksela 2008.

[7] M. Federowicz, M. Sitek (red.), *Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 9-10; A. Chłoń-Domińczak, H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, D. Holzer-Żelażewska, A. Maliszewska, W. Paczyński, K. Podwójcic, M. Rucińska, W. Stęchły, M. Tomasik, K. Trawińska-Konador, G. Ziewiec, *Edukacja zawodowa w Polsce, op. cit.*, s. 234-238.

demograficznych na system szkolnictwa zawodowego w Polsce w zakresie: spadku liczby uczniów, kurczenia się zasobów pracy i starzenia się ludności. Zwrócono przede wszystkim uwagę na fakt, że maleje liczba osób w wieku edukacji pogimnazjalnej, przez co szkoły silnie odczuwają zmniejszanie się podaży uczniów. W latach 2000-2010 liczba osób w grupie wiekowej 16-21 lat spadła o 23%, zaś w odniesieniu do liczby uczniów w szkolnictwie zawodowym zmalała o 38%, podczas gdy w szkolnictwie ogólnokształcącym spadek ten wyniósł tylko 9%. Zmiana demograficzna obejmuje też zmniejszanie się zasobów pracy, w tym liczby osób w wieku produkcyjnym, co powoduje konieczność jak najlepszego wykorzystywania potencjału istniejących zasobów. W tych warunkach edukacja zawodowa oraz polityka rynku pracy muszą być ukierunkowane na ułatwianie szybkiego wejścia absolwentów na rynek pracy i utrzymanie wysokiego poziomu ich zatrudnienia oraz na utrzymanie wysokiej aktywności zawodowej osób dorosłych, w tym starszych pracowników, o różnych poziomach kwalifikacji. Zaleca się wobec tego przede wszystkim: wyposażanie absolwentów, także szkół zawodowych, w kompetencje, które są najbardziej poszukiwane przez pracodawców; ułatwianie wszystkim dostępu i możliwości uczenia się przez całe życie, w różnych formach edukacji formalnej i pozaformalnej oraz wspieranie nieformalnego uczenia się; wspieranie mobilności edukacyjnej i zawodowej uczestników rynku pracy. Starzenie się ludności natomiast prowadzi do spadku zapotrzebowania na tradycyjne usługi edukacyjne, w tym na ofertę szkół wyższych, co będzie prowadzić do ograniczenia liczby tych szkół i zmiany popytu w kształceniu na poszczególnych kierunkach.

Ponadto w raporcie Instytutu Nauk Społeczno-Ekonomicznych o budowie systemu edukacji przez całe życie zwrócono uwagę na fakt, że starzenie się społeczeństwa będzie prowadzić do dostosowania oferty do osób starszych, w tym tworzenia uniwersytetów trzeciego wieku[8]. Należy jednak zauważyć, że w przypadku szkół systemu edukacji zawodowej tego typu działalność może przyjmować tylko ograniczony charakter, gdyż ich działalność jest ukierunkowana przede wszystkim na przygotowanie do egzaminów pozwalających na zdobycie kwalifikacji zawodowych. W badaniach tych podkreślono też, że szkoły powinny dostosować swoją działalność do wymagań uczniów, które obecnie prowadzą do ich migracji i odpływu z regionów. Są to m.in. migracje i wy-

[8] Por. K. Horodnicza, M. Janiszewska-Desperak, K. Księżopolska, M. Michalski, M. Tomczak, *Kształcenie przez całe życie jako instrument poprawy konkurencyjności uczelni w sytuacji zmiany. III część raportu z badań fokusowych, op. cit.*, s. 13-19.

jazdy sezonowe za pracą oraz chęć kontynuacji nauki w innym kraju. Szkoły powinny też wiarygodnie przedstawiać perspektywy uzyskania pracy po ukończeniu danego kierunku nauczania (zamiast ulegania „modom" na tworzenie kierunków kształcenia). Zmiany demograficzne są także przyczyną zmniejszania się zapotrzebowania na kadrę sytemu edukacji zawodowej, co wpływa na potrzebę jej przygotowania do kształcenia na odległość (w tym e-learning), przełamywania barier i stereotypów w wykorzystaniu nowoczesnych form kształcenia, uelastycznienia procesu kształcenia oraz kształcenia ustawicznego samych kadr nauczycielskich.

W warunkach zmian demograficznych rośnie zatem znaczenie kształcenia przez całe życie. Jak zauważają Ł. Arendt, I. Kukulak-Dolata i B. Rokicki, istotne jest zatem jego wdrażanie, aby zredukować bezrobocie, przy czym w koordynacji systemu kształcenia większą rolę powinny odgrywać publiczne służby zatrudnienia[9]. Zdaniem badaczy urzędy pracy, ponieważ dysponują informacjami o kierunkach zmian popytu na rynku pracy, powinny rozpowszechniać je i udostępniać instytucjom edukacyjnym i osobom bezrobotnym oraz uświadamiać osoby bezrobotne o konieczności uzupełnienia kwalifikacji bądź ich zmiany w ramach kształcenia ustawicznego. Problem ten dotyczy w szczególności osób starszych, które określone kompetencje wykreowały jeszcze przed 1989 rokiem i w przebiegu procesów transformacji nie zostały uwrażliwione na konieczność dostosowania tych kompetencji do współczesnych wyzwań rynku pracy, na którym zastosowanie znajdują nowe technologie. Zasadnicze jest tu niwelowanie stereotypów starszych pracowników, które obejmują przekonanie, że uczestnictwo w edukacji ustawicznej jest nieopłacalne wobec perspektywy możliwości przejścia na emeryturę. Zaleca się, by szkoły prowadzące kształcenie ustawiczne organizowały na początku szkoleń i warsztatów zajęcia psychologiczne w celu ukształtowania odpowiednich postaw i zwiększenia motywacji do uczestniczenia w tym kształceniu.

Szereg wniosków płynie też z badań przeprowadzonych na potrzeby Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy[10]. Wynika z nich, że:

---

[9] Ł. Arendt, I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki, *Nowe wyzwania w walce z problemem bezrobocia*, [w:] Ł. Arendt, A. Hryniewicka, I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki (red.), *Bezrobocie − między diagnozą a działaniem*, IRSS, Warszawa 2011, s. 117-118.

[10] A. Morysińska, M. Sochańska-Kawiecka, Z. Kołakowska-Seroczyńska, E. Makowska-Belta, *Badania efektywności kształcenia ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne. Tom 2. Raport z badania terenowego wśród dyrektorów jednostek*

(1) potrzebny jest większy nadzór nad kształceniem ustawicznym, aby jego jakość była wysoka i aby dostarczało kwalifikacji potrzebnych w gospodarce, zamiast tworzyć nadwyżki zawodów; (2) programy kształcenia ustawicznego są w Polsce zbyt przestarzałe i niedopasowane do rynku pracy; (3) niezbędne jest dalsze pogłębianie współpracy szkół z przedsiębiorstwami. Jednocześnie znaczna część potencjalnych uczestników kształcenia ustawicznego w ogóle nie wskazywała jego mocnych czy słabych stron, co mogło wynikać z niechęci lub braku możliwości oceny całokształtu systemu[11]. Dyrektorzy szkół podkreślali ponadto, że zainteresowanie kształceniem ustawicznym wymaga: atrakcyjnej oferty szkół, elastycznego reagowania przez nie na zmiany na rynku pracy, zróżnicowania źródeł finansowania tego kształcenia i traktowania go jako inwestycji w rozwój społeczno-podawczy, konieczności promocji kształcenia ustawicznego wśród osób starszych, budowania konkurencyjności szkół kształcenia ustawicznego ze szkołami wyższymi, konieczności budowy pozytywnego wizerunku kształcenia ustawicznego, w tym poprzez zróżnicowanie oferty skierowanej do osób z wykształceniem wyższym, poprawy kondycji gospodarstw domowych i przedsiębiorstw, tak aby zwiększyć możliwości finansowania nauki i wygospodarowania na nią czasu (np. przez godzenie jej z pracą zawodową, opieką nad osobami zależnymi, zaangażowaniem w obowiązki w gospodarstwie domowym)[12].

Dalsze wnioski co do oddziaływania zmian demograficznych na system kształcenia zawodowego płyną z ogólnopolskiego badania „Wykorzystanie przez jednostki samorządu terytorialnego potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012" zrealizowanego przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej − Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji[13]. Z analiz przedstawionych w tym badaniu wynika, że samorządy terytorialne przede wszystkim dążą do ograniczenia wysokości wydatków ponoszonych z tytułu realizacji zadań oświatowych względem wysokości otrzymywanej subwencji oświatowej. Sposób naliczania subwencji uzależniony od liczby uczniów w szkole prowadzi do tego, że samorządy coraz częściej muszą dopłacać do prowadzenia szkół ze środków własnych.

kształcenia ustawicznego, Laboratorium Badań Społecznych, Warszawa 2011, s. 115-116.

[11] *Ibidem*, s. 117.

[12] *Ibidem*, s. 122-125.

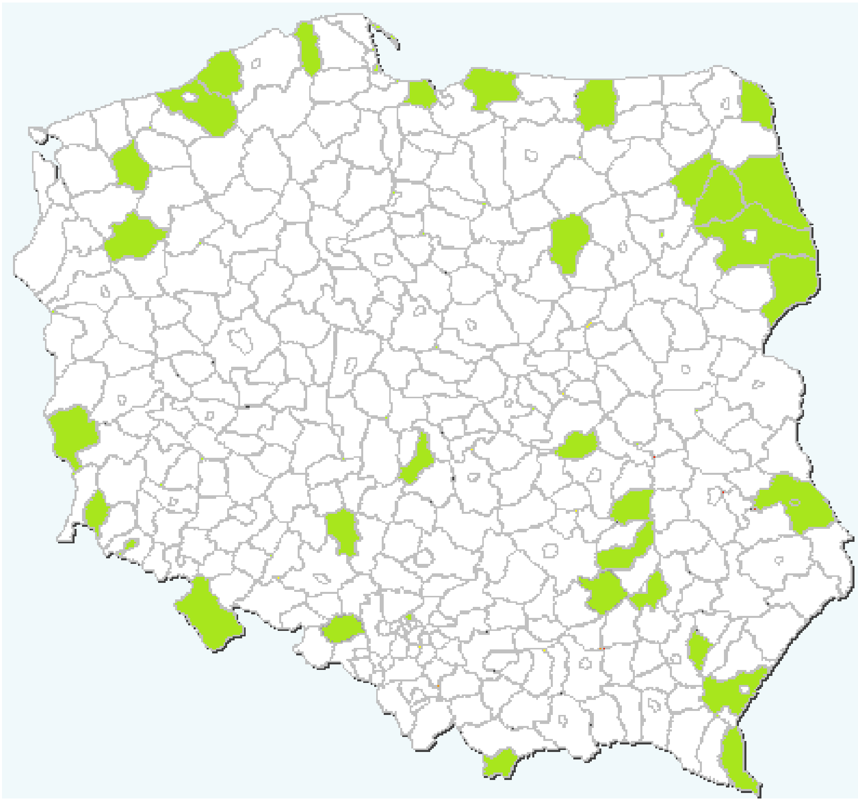
[13] *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, *op. cit.*, s. 3.

Wśród metod racjonalizacji wydatków znajdują się reorganizacją sieci szkół i redukcja etatów nauczycielskich. Skala tych procesów jest zróżnicowana terytorialnie[14].

Z analiz danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że spadki zatrudnienia nauczycieli dotyczą głównie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Pomiędzy rokiem 2010/11 a 2011/12 liczba nauczycieli szkół podstawowych zmniejszyła się o 2,3 punktu procentowego (około 3,9 tysiąca nauczycieli), gimnazjów − o około 3 p.p. (około 3 tysięcy nauczycieli), a ponadgimnazjalnych 6,6 p.p. (około 6,9 tysiąca nauczycieli)[15]. W podziale regionalnym zmiany te miały miejsce głównie w województwach Polski Wschodniej, w szczególności w powiatach województwa podlaskiego (białostocki, hajnowski, sejneński, moniecki, sokólski i grajewski), gdzie spadek liczby nauczycieli wynosił powyżej 4 p.p. Powiat białostocki znajduje się także wśród obszarów, gdzie zmiany były też najwyższe w liczbach bezwzględnych (zwolniono więcej niż 100 nauczycieli)[16]. Pod względem stopnia awansu zawodowego wśród zwalnianych nauczycieli znajdowali się głównie nauczyciele, którzy nie zdobyli jeszcze tytułu nauczyciela dyplomowanego, co można tłumaczyć przede wszystkim tendencją do redukcji etatów nauczycieli posiadających niższe stopnie awansu zawodowego. W województwie podlaskim zwolnienia dotyczyły głównie nauczycieli mianowanych (spadek o 11,91 p.p.) i kontraktowych (spadek o 9,06 p.p.)[17].

[14] *Ibidem*, s. 6-7.
[15] *Ibidem*, s. 7-9.
[16] *Ibidem*, s. 11-13.
[17] *Ibidem*, s. 15.

Schemat 3. Powiaty, w których zmiana liczby nauczycieli była większa niż 4% (IX 2012 r. w stosunku do IX 2011 r.)



Źródło: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 10.

Dalsza charakterystyka grupy zwalnianych nauczycieli w Polsce Wschodniej wykazała, że zwolnienia te są głównie związane z likwidacją szkół oraz przekazywaniem ich prowadzenia stowarzyszeniom[18]. Zwalniani są zaś przede wszystkim nauczyciele zajęć wychowania fizycznego, biologii i przyrody oraz nauczyciele języków obcych. Ponadto, choć zwolnienia dotyczą nauczycieli ze wszystkich grup wiekowych, wyraźnie widać tendencję do zwolnień nauczycieli z piętnastoletnim

[18] *Ibidem*, s. 17-18.

i dłuższym stażem pracy, czyli starszych pracowników, którzy przypuszczalnie są w wieku przedemerytalnym.

Temat zatrudnienia nauczycieli w starszym wieku porusza też raport unijnej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego[19]. Zwraca się uwagę na fakt, że wzrost liczebności starszych pracowników w sektorze oświaty może być po części przyczyną braku wykwalifikowanej kadry pedagogicznej oraz mniejszą atrakcyjnością tego zawodu. W Polsce przykładowo grupa nauczycieli szkół podstawowych w wieku 40-49 lat wynosiła 40%, zaś w przypadku szkół ogólnokształcących − 28,1%. Jednocześnie zauważa się, że w Unii Europejskiej większość nauczycieli przechodzi na emeryturę, gdy tylko ma taką możliwość, tzn. po przepracowaniu wymaganej liczby lat i/lub osiągnięciu minimalnego wieku dającego pełne uprawnienia emerytalne.

Nowe wyzwania dla nauczycieli w kontekście reindustrializacji

Najogólniej pod pojęciem reindustrializacji rozumieć można koncepcję ograniczenia wad gospodarki opartej na wiedzy poprzez „powrót do przemysłu", ale według zmienionych zasad, właściwych społeczeństwom i gospodarkom postindustrialnym i kreatywnym. Pojęcie to zaczęło być stosowane w latach 2009-2010 w ramach dyskusji o kryzysie finansowym. Zakłada się tu, że mimo dyskursu o społeczeństwach i gospodarkach opartych na wiedzy i kreatywności produkcja przemysłowa nadal odgrywa znaczącą rolę w organizacji terytoriów, w dynamice systemów produkcyjnych i w kształtujących globalizację stosunkach międzypaństwowych[20].

Reindustrializacja stanowi proces ekonomiczny, społeczny i polityczny, którego celem jest odnowienie organizowania zasobów narodowych, aby odnowić branże przemysłowe, w tym ich odbudowa lub pobudzenie do życia[21]. Reindustrializacja to próba odwrócenia trendu deindustrializacji zapoczątkowanej pod koniec XX wieku w wyniku przenoszenia (ang. *offshoring*) i zlecania (ang. *outsourcing*) produkcji przemysłowej przez firmy z Europy, Stanów Zjednoczonych i Japonii do Chin, Indii i krajów Azji Południowo-Wschodniej. Wśród przesłanek reindustrializacji znajdują się przekonania, że: produkcja i inne prace w prze-

[19] *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012, op. cit.*, s. 123-128.
[20] L. Carroué, *Fabryki wracają na Zachód*, „Le Monde diplomatique − Edycja polska" 6/2012.
[21] F. Tregenna, *Manufacturing productivity, deindustrialization, and reindustrialization*, World Institute for Development Economics Research, Helsinki 2011, www.wider.unu.edu [30.01.2014]; L. Carroué, *op. cit.*

myśle są bardziej społecznie i gospodarczo pożądane niż praca w sektorach usługowych czy finansowych; bezpieczeństwo krajów wymaga samowystarczalności przemysłu, ograniczenia ryzyka wynikającego z niepewności szlaków handlowych i linii zasilających, które mogą być zagrożone w czasie konfliktów; reindustrializacja może poprawić bilans w handlu zagranicznym; reindustrializacja jest niezbędna dla zwiększenia konkurencyjności krajów wysokorozwiniętych względem krajów nowo uprzemysłowionych, których przedsiębiorstwa stały się realną konkurencją i rozpoczęły ekspansję poza granice swoich krajów, obejmującą wykupowanie zachodnich firm wraz z ich technologiami.

Koncepcja reindustrializacji w 2012 roku została przyjęta jako część polityki przemysłowej Unii Europejskiej[22]. Obejmuje ona m.in. ułatwianie inwestowania w innowacje, szersze wykorzystanie wzornictwa, tworzenie lepszych warunków rynkowych, poprawę dostępu firm do kapitału oraz inwestycje w kapitał ludzki i umiejętności. Na potrzebę takiej polityki wskazują analizy Cedefop dotyczące zapotrzebowania wśród pracodawców na kwalifikacje zawodowe w poszczególnych sektorach w okresie 2010-2020[23]. Przedsiębiorstwa spodziewają się wzrostu głównie w sektorach: produkcji, zaopatrzenia w wodę, w handlu, transporcie wodnym, komunikacji, bankowości i finansach, usługach komputerowych, profesjonalnych i innych. Wysoką niepewność wzrostu cechują się natomiast generujące wiele miejsc pracy: farmacja, budowa maszyn, motoryzacja, budownictwo, dystrybucja, hotele i wyżywienie, transport lądowy, transport lotniczy, ubezpieczenia, edukacja oraz praca socjalna i ochrona zdrowia.

Unijna koncepcja reindustrializacji w wyborze kierunków wspieranych technologii odwołuje się do zasad określonych przez ekonomistę J. Rifkina w wydanej w 2011 roku książce *Trzecia rewolucja przemysłowa*[24]. Badacz przede wszystkim stwierdza, że podstawą dalszego rozwoju przemysłu będą z jednej strony cyfrowe technologie informatyczne i komunikacyjne, z drugiej zaś − energie odnawialne. Połączenie obu tych trendów pozwoli na inteligentne zarządzanie sieciami energii za pośrednictwem Internetu, tak jak współcześnie zarządza się obiegiem

[22] *Silniejszy przemysł europejski na rzecz wzrostu i ożywienia gospodarczego Aktualizacja komunikatu w sprawie polityki przemysłowej. COM(2012) 582 final*, Bruksela 2012, s. 3-6.

[23] *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012, s. 11.

[24] J. Rifkin, *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2012.

informacji w sieci. Pięć filarów koncepcji trzeciej rewolucji przemysłowej stanowią: (1) przejście do energii odnawialnej, tj. słonecznej, wiatrowej, geotermalnej, biomasy itp.; (2) budynki jako elektrownie − projektowanie i konstruowanie budynków umożliwia współcześnie wykorzystanie energii odnawialnej, a przez to ograniczenie kosztów ich utrzymania i produkcję nadwyżek energii; (3) wykorzystanie w każdym budynku technologii okresowego gromadzenia energii opartych o wodór; (4) wykorzystanie Internetu do budowy siatki wymiany energii i zarządzania tą siatką, co umożliwi handel nadwyżkami energii; (5) transformacja transportu w kierunku zasilania ogniwami paliwowymi i prądem dostępnym z inteligentnej sieci wymiany energii. W praktyce implementacja tych zasad wymaga powszechnego zastosowania szeregu technologii odpowiednich do poszczególnych branż przemysłu, co może prowadzić do odnowienia rozwoju społeczno-gospodarczego na świecie.

Reindustrializacji towarzyszy wprowadzanie przez przedsiębiorstwa w krajach wysokorozwiniętych procesów zarządzania określanych mianem *Quick Response Manufacturing*, czyli redukowania czasu produkcji oraz dostaw i szybkiego reagowania na zmienne zapotrzebowanie rynku[25].

Transport towarów wyprodukowanych poza granicami kraju utrudnia bowiem płynne reagowanie na zmieniające się potrzeby poszczególnych rynków oraz wprowadzanie innowacji, przy czym powiększa też koszty transportu i szczelność łańcucha dostaw. Przenoszenie produkcji za granicę doprowadziło też do kryzysów wizerunkowych firm (np. produkcja odzieży w Bangladeszu w warunkach niezgodnych z międzynarodowymi standardami bezpieczeństwa pracy, katastrofa budowlana takiego zakładu pracy). *Quick Response Manufacturing* obejmuje tworzenie miejsc pracy na terenie kraju pochodzenia firmy i zwiększenie zapotrzebowania na wykwalifikowaną kadrę pracowników do pracy w przemyśle. Ele-

[25] K. Ratnicyn, *Już nie „Made in China”. To nie moda, lecz potrzeba*, Harvard Business Review Polska 07.01.2014, http://blogi.hbrp.pl/blog-biznesowy/juz-nie-made-in-china-to-nie-moda-lecz-potrzeba/ [30.01.2014]; N. Dżikija, *Praca w końcu wraca na Zachód. Polsce wyjdzie to na dobre*, „Dziennik Gazeta Prawna” 24.11.2012, http://forsal.pl/artykuly/664236,praca_w_koncu_wraca_na_zachod_polsce_wyjdzie_to_na_dobre.html [30.01.2014]; *Produkcja w Chinach przestaje się opłacać polskim firmom. Niektóre wracają do kraju*, finanse.wp.pl 23.01.2014, http://finanse.wp.pl/kat,1033697,title,Produkcja-w-Chinach-przestaje-sie-oplacac-polskim-firmom-Niektore-wracaja-do-kraju,wid,16351245,wiadomosc.html [30.01.2014].

mentem reindustrializacji jest też *reshoring*, czyli powrót do produkcji w domu. Takie rozwiązania przyjęły m.in.:

- koncern Whirlpool (sprzęt gospodarstwa domowego), który przeniósł produkcję z Meksyku do Stanów Zjednoczonych;
- koncern Stihl (pilarki i urządzenia ogrodnicze), który fakt produkowania sprzętu w Stanach Zjednoczonych wprowadził do swojej strategii marketingowej;
- Calibur11 (producent obudów do konsol do gier);
- Permac Industries (produkcja maszyn do obróbki precyzyjnej);
- General Electric (energetyka, aparatura pomiarowa, przemysł lotniczy, przemysł kosmiczny, sprzęt gospodarstwa domowego, przemysł chemiczny, sprzęt medyczny, transport kolejowy);
- Master Lock (producent kłódek i zamków bezpieczeństwa);
- Sleek Audio (producent słuchawek);
- AirGuide (inżynieria sanitarna);
- Multicraft International (sprzęt elektroniczny);
- Plastics (producent wyrobów formowanych wtryskowo);
- oraz producenci samochodów: Toyota, Honda, Volkswagen, BMW, Hyundai, Kia, Ford[26].

Wśród przykładów przedsiębiorstw, które po rozpoczęciu kryzysu finansowego w 2008 roku zdecydowały się na przeniesienie produkcji z powrotem do Polski, zrezygnowały z inwestycji na Dalekim Wschodzie lub zdecydowały się na przeniesienie produkcji do Polski, znajdują się m.in.: Zelmer, Indesit i Whirlpool (sprzęt gospodarstwa domowego), Samsung (urządzenia elektroniczne), Volvo (producent samochodów), Askeladden Boats (produkcja łodzi), producenci obuwia: Gino Rossi, NG2, Wojas i Protektor, producenci ubrań: Próchnik, Monnari i Redan[27].

Przedsiębiorstwa swoje decyzje uzasadniają głównie wysokimi kosztami transportu, a po doliczeniu kosztów pracy i produkcji − zbliżonymi kosztami do tych, które są w kraju pochodzenia firmy (także w przypadku Polski), możliwością lepszego kontrolowania marż, niekiedy niższą jakością produktów, potrzebą ochrony patentów, zapotrzebowaniem

[26] *Ibidem*.

[27] K. Ratnicyn, *Już nie „Made in China”...*, *op. cit.*; *Produkcja w Azji przestaje się opłacać. Firmy wracają z Chin do Polski*, „Dziennik Gazeta Prawna” 21.11.2011, www.forsal.pl [30.01.2014]; P. Otto, *Będziemy produkować buty − jesteśmy w tym coraz lepsi*, „Dziennik Gazeta Prawna” 09.11.2012, www.biznes.gazetaprawna.pl [30.01.2014]; P. Brzózka, *Łódzkie firmy przenoszą produkcję z Chin do Polski*, „Dziennik Łódzki” 10.12.2013, www.dzienniklodzki.pl [30.01.2014].

na szybkie dostawy, mniejszym bezpieczeństwem pracowników i ryzykiem nacjonalizacji przedsiębiorstw (w krajach Ameryki Południowej)[28]. Zdaniem K. Nawratka, architekta i urbanisty, reindustrializacja jest w stanie zapewnić stabilizację i zatrudnienie mieszkańcom, przyśpieszyć wyłanianie się i wdrażanie innowacji, wykorzystać i zwiększyć związek ludzi z miejscem zamieszkania poprzez wykorzystanie powiązań przedsiębiorstw z ich otoczeniem lokalnym i regionalnym, przywrócić podstawy modelu państwa dobrobytu, lepsze wykorzystanie zasobów, które mogły stracić na znaczeniu w jednych procesach produkcyjnych, a mogą zyskać nowe zastosowanie w innych procesach[29]. W opinii J.T. Hryniewicza reindustrializacja może przynieść takie korzyści, jak: zwiększenie tożsamości obywateli Unii Europejskiej z działalnością instytucji europejskich, zwiększenie kontroli demokratycznych rządów nad procesami gospodarczymi, przeciwdziałanie niekontrolowanemu wzrostowi nierówności dochodów, który byłby powodowany ubożeniem znacznej liczby ludności tracącej dość dobrze płatne miejsca pracy w przemyśle, zmniejszenie skali i chaosu zwolnień grupowych i zmniejszenie lub zatrzymanie procesu wzrostu zagrożenia bezrobociem i ubóstwem, zmniejszenie zagrożeń instytucji demokratycznych związanych z odmową ich legitymizacji przez ludność zagrożoną degradacją ekonomiczną[30].

Do pobudzenia w Polsce dyskusji o reindustrializacji przyczyniają się postulaty sformułowane przez Polskie Lobby Przemysłowe[31]. Grupa ta przygotowała raport o potrzebach działania wobec kryzysu finansowego poprzez wsparcie przemysłu. Zwraca się w nim m.in. uwagę na: konieczność powołania Narodowego Centrum Studiów Strategicznych, które pozwoliłoby na systematyczne prognozowanie kierunków rozwoju gospodarczego i wskazywanie obszarów badań naukowych; zaprzestanie cięć w obszarach oświaty i kultury, kluczowych dla tworzenia kapitału ludzkiego zdolnego dokonywać innowacyjnych zmian gospodarki, za-

[28] *Ibidem*; N. Dżikija, *Praca w końcu wraca na Zachód. Polsce wyjdzie to na dobre, op. cit.*

[29] B. Świątkowska, *Zbawienna reindustrializacja − wywiad z Krzysztofem Nawratkiem,* Notes na 6 tygodni 18.06.2012, www.funbec.eu/teksty.php?id=206 [30.01.2014].

[30] J.T. Hryniewicz, *Wspólna europejska polityka przemysłowa*, „Gospodarka narodowa" 11-12/2013, s. 68-69.

[31] K. Mroczkowski, P. Soroka, K. Ludwiniak, *Część druga Raportu „Przyczyny i konsekwencje globalnego kryzysu finansowo-gospodarczego i jego przejawy w Polsce"*, Polskie Lobby Przemysłowe, Warszawa 2013, www.plp.info.pl/wp-content/uploads/2013/03/Druga-cz%C4%99%C5%9B%C4%87-Raportu-PLP-i-Konwersatorium-OLPpdf.pdf [30.01.2014], s. 32.

chowanie i wzrost strategicznych sektorów gospodarczych związanych z zapewnieniem długookresowego bezpieczeństwa państwa: samowystarczalności żywnościowej (zdrowej żywności), energetycznej, w zakresie łączności i cyfryzacji oraz obronności; wykorzystanie doświadczeń budowania niemieckiej społecznej gospodarki rynkowej czy też krajów skandynawskich do wdrażania rozwiązań na rzecz rozwiązywania problemów demograficznych i społecznych; łączenie modernizacji polskiej armii z rozwojem krajowych ośrodków naukowo-badawczych i potencjału przemysłu cywilnego, w tym dyfuzja technologii między tymi dziedzinami; kompleksowe przygotowanie kraju na okres po zakończeniu europejskiej perspektywy budżetowej 2014-2020 – stworzenie narodowego programu na miarę przedwojennego Centralnego Okręgu Przemysłowego; emisja wieloletnich celowych obligacji inwestycyjnych przez konsorcja dokonujące przedsięwzięć o dodatnim efekcie strukturalnym (np. koleje dużych prędkości, nowe technologie, *joint venture* „Innowacje Polskie", inwestycje energetyczne, infrastruktura techniczna, np. wodociągi, gazoport, rurociągi); budowa mapy wiedzy i technologii w kraju, których stały monitoring i aktualizacja posłużą w kształtowaniu i dopasowywaniu narzędzi realizacji strategii gospodarczej; opracowanie na podstawie tej mapy polskiej specjalizacji w ramach międzynarodowej gospodarki[32].

Reindustrializacja jest też zauważalna w odniesieniu do edukacji zawodowej. Zdaniem M. Kabaja, specjalisty od ekonomii pracy, otwarcie rynków pracy w Unii Europejskiej prowadzi do rozszerzenia integracji w dziedzinie kształcenia zawodowego, a przez to także do konkurencji o uczniów i pracowników[33]. Przykładowo niemieckie szkoły zawodowe oferują nastolatkom płatne praktyki i w perspektywie zatrudnienie w interesującej firmie i dobrze płatną pracę. Tego typu rozwiązania pobudzają konkurencyjność pod względem: (1) jakości systemu kształcenia zawodowego – np. wykorzystanie systemu kształcenia dualnego; (2) otrzymywanego wsparcia finansowego w czasie pobierania nauki; (3) skracania czasu poszukiwania zatrudnienia po ukończeniu szkoły. Kabaj zwraca również uwagę na fakt, że niedopasowanie popytu i podaży wykształcenia absolwentów szkół wyższych w dłuższym okresie doprowa-

---

[32] *Ibidem*, s. 33-41.

[33] M. Kabaj, *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2010, s. 64.

dzi do zmiany aspiracji edukacyjnych Polaków[34]. Rosnący niedobór pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym i zasadniczym zawodowym prowadzi do większej atrakcyjności ich wynagrodzeń, co powinno prowadzić też do wzrostu popularności i rangi średniego kształcenia zawodowego. Badacz twierdzi jednak, że istotną barierą dla optymalizacji struktur kształcenia jest powszechne przekonanie o konieczności posiadania wykształcenia wyższego, nawet jeżeli nie wiąże się ono ze zdobyciem kwalifikacji pozwalających na zatrudnienie w wyuczonym zawodzie.

Również C. Béduwé, J.F. Germe, T. Leney, J. Planas, M. Poumay i R. Armstrong w raporcie Cedefop zwracają uwagę na to, że odbudowa szkolnictwa zawodowego podlega rosnącej presji konkurencji międzynarodowej[35]. Wynika to z: globalizacji gospodarczej, zapotrzebowania na pracowników o nowych i wysokich kwalifikacjach, zmian technologicznych i demograficznych i wzrostu nakładów na kształcenie przez całe życie. Za istotne bariery w poprawie pozycji kształcenia zawodowego uznają: niewystarczający udział podmiotów prywatnych w fundowaniu i wspieraniu finansów szkół oraz niewystarczające zainteresowanie interesariuszy szkół wykorzystaniem kształcenia przez całe życie, a w rezultacie niskie wskaźniki udziału w nim.

Tymczasem Międzynarodowa Organizacja Pracy (dalej: MOP) łączy zapotrzebowanie na wzrost roli edukacji zawodowej z ograniczaniem bezrobocia osób młodych, które np. w Unii Europejskiej w czasie kryzysu finansowego ma najwyższy notowany poziom w historii[36]. W swoim raporcie MOP podkreśla, że istnieje wiele sektorów, które mają wysoki potencjał tworzenia miejsc pracy i mogą być atrakcyjne dla osób młodych – w Europie są to przede wszystkim sektory „zielonej gospodarki”, ochrony zdrowia i pracy socjalnej oraz informatyki i telekomunikacji. MOP zaleca kształcenie umiejętności technicznych i „miękkich”, które mają znaczenie dla zatrudnialności, jak np. komunikacja, praca zespołowa, rozwiązywanie problemów. Podkreśla się, że wszystkie te cechy kształtuje system edukacji zawodowej, szczególnie gdy zajęcia są

---

[34] *Ibidem*, s. 69.

[35] C. Béduwé, J.F. Germe, T. Leney, J. Planas, M. Poumay, R. Armstrong, *New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010*, [w:] *The training and development of VET teachers and trainers in Europe. Fourth report on vocational training research in Europe: background report*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009, s. 21-23.

[36] *Global Employment Trends for Youth 2013. A generation at risk*, International Labour Office, Geneva 2013

powiązane z praktyką w zawodzie (kształcenie dualne), dającą doświadczenie i staż wymagany przez pracodawców. MOP zaleca także stosowanie aktywnych polityk rynku pracy, popularyzację przedsiębiorczości i samozatrudnienia oraz równość szans i praw pracowników bez względu na wiek – osoby młode są bowiem narażone na zjawisko przynależności do grupy „pracujących biednych" lub inaczej „prekariatu", co zniechęca do podejmowania legalnej pracy i ogranicza szanse dalszego rozwoju (np. założenie rodziny, posiadanie własnego mieszkania)[37].

Komentatorzy koncepcji reindustrializacji podkreślają, że aby miała realny wpływ na zmiany gospodarcze, powinna być w pełni zaakceptowana przez korporacje transnarodowe, inwestorów, instytucje finansowe oraz kadry menedżerskie i administracyjne[38]. J.T. Hryniewicz zauważa, że reindustrializacja w warunkach kryzysu finansowego uwidocznia zwiększenie się natężenia uczuć narodowych w opinii publicznej i narodowych elitach politycznych, co może prowadzić do negatywnego w skutkach dla demokracji i stosunków międzynarodowych nacjonalizmu gospodarczego[39]. Elementem takiego działania może być np. utożsamienie reindustrializacji z obroną miejsc pracy w przemyśle i działalnością patriotyczną; nacisk rządów na menedżerskie grupy interesów celem zaniechania *offshoringu* zakładów pracy do krajów Dalekiego Wschodu, który zmniejszałby wolność gospodarczą; ryzyko wzrostu cen produktów, których produkcja zostałaby przeniesiona do kraju. Hryniewicz podkreśla mimo wszystko, że przyjęta koncepcja wspólnej europejskiej polityki przemysłowej może pozwolić na uniknięcie tego typu ryzyka poprzez uporządkowanie narodowych działań na rzecz reindustrializacji i pobudzanie współpracy miedzy krajami, zmniejszenie tempa spadku przemysłowych miejsc i promocję innowacyjności w tych gałziach przemysłu, które mają znaczenie strategiczne, np. militarne[40]. Przykładem takich udanych działań, nawet pomimo ich krytyki, może być wspólna polityka rolna, która głównie harmonizowała rozwój przemysłu ze schyłkiem rolnictwa, co pozwoliło na jego restrukturyzację, bezpieczeństwo żywnościowe i względną obfitość produktów.

[37] *Ibidem*, s. 61-70.
[38] G. Duménil, D. Lévy, *Co kryje się za dyskursem o reindustrializacji?*, „Le Monde diplomatique − Edycja polska" 6/2012.
[39] J.T. Hryniewicz, *Wspólna europejska polityka przemysłowa*, *op. cit.*, s. 58-60.
[40] *Ibidem*, s. 61-63.

Zarządzanie kapitałem ludzkim w szkołach zawodowych

Punktem wyjścia dla zarządzania kapitałem ludzkim jest koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi, która odnosi się do sprawowania funkcji personalnej (kadrowej) w organizacjach. Koncepcja ta została ukształtowana w latach 80. XX wieku[41]. Jej główną cechą jest postrzeganie zatrudnionych w organizacji pracowników nie jako kosztów prowadzenia działalności, lecz przede wszystkim jako część jej aktywów i źródło jej konkurencyjności. Zwraca się tu uwagę na to, że pracownicy dzięki swojej wiedzy i umiejętności stanowią najważniejszy atut danego podmiotu, który pozwala na dynamiczne reagowanie na zmiany zachodzące w otoczeniu i wewnątrz organizacji. Zarządzanie zasobami ludzkimi obejmuje zazwyczaj, zgodnie z podstawowymi modelami Michigan i Harvard, następujące wymiary: strukturę zatrudnienia, zasady kierowania ludźmi, procesy rekrutacji i rekrutacji (zwolnień) pracowników, ich oceniania i wynagradzania oraz rozwoju zasobów ludzkich. Dodatkowo uwzględnia się także analizę interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych danego podmiotu gospodarczego (pracownicy, kadra menedżerska, związki zawodowe, akcjonariusze, rząd, samorząd, klienci, dostawcy itp.) oraz zewnętrzne i wewnętrzne czynniki sytuacyjne (strategia podmiotu, filozofia zarządzania, zadania, technologia, prawo, sytuacja na rynku pracy).

Na przełomie XX i XXI wieku koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi ewoluuje w kierunku zarządzania kapitałem ludzkim[42]. W tym ujęciu podkreśla się w szczególności, że elementy tego kapitału są unikatowe i trudne do naśladowania przez konkurencję i inne podmioty danego sektora, a co za tym idzie, są też trudne do opisu, oceny i pomiaru z uwagi na rozproszenie i jakościowy charakter. W koncepcji tej odchodzi się też od sekwencyjnego procesu rekrutacji, oceniania, wynagradzania, rozwoju i rekrutacji pracowników w kierunku tworzenia interaktywnych i nieliniowych konfiguracji tych elementów. Model ten podkreśla też wykorzystanie elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy z wykorzystaniem cyfrowych technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych oraz zarządzanie wiedzą. Podejście to można uznać za komplementarne z opisanymi wcześniej założeniami transformacji szkół zawodowych w kierunku „organizacji uczących się".

W tym miejscu należy podkreślić, że zarówno w polskiej, jak i zagranicznej literaturze dotyczącej zarządzania zasobami ludzkimi lub ka-

---

[41] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie − procesy − metody*, PWE, Warszawa 2007, s. 22-25, 34.
[42] *Ibidem*, s. 41.

pitałem ludzkim nauczycieli w ogóle nie zwraca się uwagi na procesy derekrutacji (zwolnień) nauczycieli. Można zaryzykować twierdzenie, że ze względu na omówione wcześniej zjawisko globalnego niedoboru kadr oświaty dominuje optymistyczny model zakładający stały rozwój nauczycieli. W tym podejściu podstawą do zwolnienia pracowników szkół mogą być właściwie tylko słabe wyniki oceny pracy pracownika lub niskie efekty nauczania. Wobec tego w literaturze przedmiotu podkreśla się przede wszystkim udoskonalanie systemów motywowania i wynagradzania nauczycieli, co ma prowadzić do poprawy jakości nauczania oraz chronić pracowników przed zjawiskiem wypalenia zawodowego[43]. Wyjątek na tym tle stanowi podręcznik J.T. Seyfartha, z którego wnioski zostaną przedstawione w dalszej części raportu[44].

Zasadne jest wskazanie obszarów zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim, jakie są omawiane w podręcznikach z tych dyscyplin w odniesieniu do kadr oświaty. Przykładowo podręcznik J. Mercer, B. Barker i R. Bird obejmuje omówienie: obecnego kontekstu zarządzania zasobami ludzkimi; teorię globalizacji, zasobów ludzkich i kapitału ludzkiego; regulacji rządowych i wartości społecznych; kultury i kryzysu zaufania do nauczycieli; przywództwa w nauczaniu i rozwoju szkoły; mobilizowania grup i zespołów; projektowania organizacji uczących się; „chciwości" w rozwoju organizacji; rekrutacji i rozwoju personelu; przebudowy szkół: innowacji pedagogicznych i uczących się zespołów; oceny i efektywności pracowników; przejścia od mikropolityki do stałego rozwoju kadr[45]. Natomiast *Handbook of good human resource practices in the teaching profession* opracowany przez Międzynarodową Organizację Pracy w 2012 roku obejmuje następujące obszary: zatrudnienie i rekrutacja nauczycieli; rozwój kariery zawodowej; role profesjonalne i obowiązki; środowisko pracy − warunki nauczania i uczenia się; wyna-

[43] Zob. *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, OECD, Paris 2011; P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, op. cit.*; *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, ILO, Geneva 2012; R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education, op. cit.*; P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford 2010; J. Mercer, B. Barker, R. Bird, *Human resource management in education. Contexts, themes, and impact*, Routledge, London, New York 2010.

[44] J.T. Seyfarth, *Personnel management for effective schools,* Allyn and Bacon, Boston 1996.

[45] J. Mercer, B. Barker, R. Bird, *Human resource management in education. Contexts, themes, and impact, op. cit.*

grodzenia – awanse; ubezpieczenia społeczne (w tym omówienie składek na rzecz ubezpieczenia od ryzyka bezrobocia); dialog społeczny w edukacji; początkowe i dalsze kształcenie i doskonalenie nauczycieli[46].

G. Attwell wyróżnia szereg przesłanek do zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkolnictwie zawodowym[47]. Należą do nich: wzrost zależności procesów nauczania od umiejętności nauczycieli oraz popyt na absolwentów szkół, pracowników o wyższych poziomach umiejętności i nowych formach wiedzy; nowe procesy produkcyjne wymagające większej samodzielności i motywacji od pracowników; zapotrzebowanie na większą transferowalność umiejętności pracowników między branżami; popyt na ustawiczne kształcenie pracowników.

Jednocześnie z raportu unijnej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego wynika, że w krajach Unii Europejskiej nauczyciele są zazwyczaj zaangażowani w decyzje związane z treściami i metodami nauczania, ale nie w zarządzanie zasobami ludzkimi[48]. Innymi słowy, nauczyciele mają wpływ na treści nauczania, wybór metod nauczania i oceny, wybór podręczników oraz podział uczniów na grupy do celów dydaktycznych. Nie mogą jednak swobodnie decydować o procesach, które obejmują także rekrutację i zwalnianie nauczycieli, o określaniu zadań i obowiązków nauczycieli oraz o wyborze dyrektora. Za te obszary odpowiadają przede wszystkim organy prowadzące szkoły oraz podlegli im dyrektorzy szkół. Wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących zasobów ludzkich w wybranych obszarach nauczyciele mają jedynie w Belgii, Estonii, Hiszpanii, Portugalii i na Węgrzech. Na potrzebę i możliwości zwiększenia udziału nauczycieli w reformach i zarządzaniu szkołami zwraca również uwagę raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (dalej: OECD)[49].

P. McKenzie i P. Santiago w innym raporcie dla OECD wskazują na czynniki, które współcześnie określają zapotrzebowanie na zatrudnienie nauczycieli i które mogą podlegać różnym wpływom ze strony polityki

---

[46] *Handbook of good human resource practices in the teaching profession, op. cit.*

[47] G. Attwell, *New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education*, „Journal of European Industrial Training" 6-7/1997, s. 257.

[48] *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013, s. 103-105.

[49] *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World, op. cit.*, s. 53-54.

edukacyjnej państw i regionów[50]. Rozmiary zatrudnienia kadr oświaty zależą w pierwszej kolejności od przyrostu naturalnego ludności i bilansu migracyjnego, które kształtują strukturę populacji osób w wieku szkolnym (modyfikując ten model, należałoby uwzględnić wskaźnik oczekiwanej dalszej długości trwania życia, który ma znaczenie dla kształcenia przez całe życie osób dorosłych i starszych pracowników). Struktura populacji znajduje odzwierciedlenie w średniej wielkości klas szkolnych, we wskaźniku liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela, wymaganym czasie nauczania uczniów, wykorzystaniu wsparcia asystentów nauczyciela i pracowników administracyjnych szkoły, zasobach technologicznych i pomocach dydaktycznych niezbędnych do prowadzenia zajęć oraz nauczania zdalnego, wskaźnikach podziału uczniów na grupy wieku, zakresie kształcenia obowiązkowego i w jakości nauczania uczniów oraz braniu preferencji ich i ich rodziców pod uwagę, możliwości prowadzenia zajęć dodatkowych i kursów pozaprogramowych. Wszystkie te czynniki kształtują popyt na zatrudnienie nauczycieli, który jest dodatkowo zróżnicowany terytorialnie, w podziale na przedmioty nauczania, programy edukacyjne oraz stopnie nauczania.

Tak szerokie zróżnicowanie czynników kształtujących poziom zatrudnienia nauczycieli sprawia, że trudne jest jednoznaczne określenie cech i kryteriów, które są lub mogą być stosowane przy decyzjach o zwolnieniach pracowników w oświacie. Potwierdzają to badania przeprowadzone w Polsce na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji, których autorzy zaproponowali podział na dwie strategie zwolnień nauczycieli: jawne i ukryte[51]. Pierwsze odnoszą się do rozwiazywania stosunków pracy na podstawie art. 20 (i nast.) Karty nauczyciela. Strategie ukryte odnoszą się zaś z jednej strony do uwalniania jak największej liczby „tanich" etatów (ilościowe), z drugiej − do uwalniania „drogich" etatów nauczycielskich (jakościowe). W zwolnieniach jawnych dyrektorzy szkół wykorzystują stosunkową łatwość rozwiązania stosunku pracy poprzez nieprzedłużanie umów wielu nauczycielom stażystom i kontraktowym. Podobne działania dotyczą ograniczeń etatów kadry bez względu na stopień awansu zawodowego. Niekiedy zwolnienia jawne dotyczą też pojedynczych zwolnień „droższych" nauczycieli z wysokim stopniem awansu zawodowego, z wysokimi kwalifikacjami (działania na

[50] Zob. P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, *op. cit.*, s. 61-62.

[51] *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, *op. cit.*, s. 20.

jakość). Tymczasem w ramach działań ukrytych ma miejsce ograniczanie zatrudnienia poprzez wysyłanie nauczycieli z odpowiednimi uprawnieniami na emeryturę, niezawieranie umów z nauczycielami w wieku przedemerytalnym i nauczycielami emerytami, wykorzystywanie naturalnych rotacji kadrowych – zastępowanie przez kolegów, którzy utrzymują pracę, ale w zmniejszonym wymiarze godzin, nauczycieli, którzy udają się na urlopy wychowawcze lub urlopy dla poratowania zdrowia. Ponadto badacze wskazują, że działania ukryte przeważają na terenach gmin, które nie przeprowadzały w poprzednim roku szkolnym poważnej reorganizacji sieci szkolnej. Zwolnienia są tam traktowane jako ostateczność, osoby zarządzające placówkami starają się znaleźć inne rozwiązania, by utrzymać dotychczasowy stan kadry. Natomiast w gminach, gdzie konieczne były likwidacje placówek, prowadzone są działania jawne − w pierwszej kolejności ogranicza się etaty nauczycielskie, a następnie przeprowadzane są zwolnienia.

Można zaryzykować twierdzenie, że niewłączanie nauczycieli w procesy decyzje z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim negatywnie oddziałuje na wizerunek szkół nie tylko jako pracodawców, ale też jako organizacji upowszechniających i jednocześnie wykorzystujących umiejętności i wiedzę. Na podstawie australijskich badań nad zmianami ról nauczycieli szkół zawodowych postuluje się wdrażanie tych koncepcji zarządzania ze względu na przynajmniej trzy trendy[52]. Po pierwsze, zmienia się równowaga w zatrudnieniu pracowników szkół zawodowych – odchodzi się od rozwoju nauczycieli ukierunkowanego na ich osobiste cele i zadania na rzecz współpracy z przedsiębiorstwami (np. organizacja praktyk). Po drugie, zwiększa się zróżnicowanie ról pełnionych przez nauczycieli i trenerów zawodów, co wymusza ich większą refleksyjność, wyższe kwalifikacje i samodzielność. Po trzecie, zwiększa się różnorodność potrzeb rozwoju i doskonalenia karier pracowników systemu kształcenia zawodowego. Przykładowo oczekuje się: większego zaangażowania nauczycieli w cele szkoły, jakość nauczania, odpowiadanie na potrzeby interesariuszy, podmiotów z otoczenia szkoły; punktualności prowadzenia zajęć i świadczenia innych usług edukacyjnych; ukierunkowania programów nauczania do poszczególnych grup odbiorców; ograniczania kosztów zatrudnienia pracowników i utrzymania szkół. Wszystkie te czynniki powodują, że tylko włączanie nauczy-

[52] R. Harris, M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training, op. cit.*, s. 59-62.

cieli w procesy decyzyjne co do zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim umożliwi szkołom szybkie reagowanie na zmiany w otoczeniu.

W nawiązaniu do wzrostu zróżnicowania ról nauczycieli i trenerów zawodu należy w tym miejscu podkreślić, że zarządzanie zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkolnictwie zawodowym jest uzasadnione tym bardziej, że nie tylko osoby pełniące te role są zatrudnione w szkołach. W badaniach australijskich zaproponowano typologię pracowników występujących w systemie kształcenia zawodowego, która obejmuje[53]:

1) nauczycieli, trenerów i asesorów/egzaminatorów zawodu – osoby mające bezpośredni kontakt z uczniami;
2) praktyków/instruktorów zawodu – osoby dorywczo zaangażowane w edukację;
3) trenerów i egzaminatorów biznesu – osoby prowadzące szkolenia poza instytucjami publicznymi;
4) ekspertów branżowych – osoby okresowo, jednorazowo zaangażowanie w edukację zawodową, które nie muszą posiadać kompetencji praktyków/instruktorów zawodu;
5) innych profesjonalistów edukacji zawodowej – osoby, które zarządzają dostarczaniem usług przez trenerów i egzaminatorów, wspierają ten proces i uczestniczą w nim; kadra administracyjna;
6) personel ogólny – pracownicy szkół zawodowych na stanowiskach poza kształceniem zawodu, np. bibliotekarze, informatycy, obsługa budynku; ich praca nie wymaga umiejętności specyficznych tylko dla szkolnictwa zawodowego.

Dla porównania należy zauważyć, że w Polsce nie wszystkie z tych grup zawodowych są objęte Kartą nauczyciela, co umożliwia częściowe wprowadzanie elastycznych form zatrudniania i organizacji czasu pracy.

W analizach OECD wskazano na główne trendy w zmianach warunków zatrudnienia nauczycieli w krajach wysokorozwiniętych[54]. Wśród tych trendów znajduje się tworzenie warunków zatrudnienia do efektywnej pracy nauczycieli. Pod tym pojęciem rozumie się poszukiwanie alternatyw dla zatrudnienia na umowy o pracę i zwiększanie udziału wykorzystania elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy. Zwiększa się przy tym rola rekrutacji pracowników oświaty w celu ogra-

[53] *Vocational education and training workforce,* Productivity Commission, Commonwealth of Australia, Canberra 2011, s. 32, 35-37.

[54] *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World, op. cit.*, s. 26.

niczenia zatrudniania osób o słabszych kwalifikacjach i nierokujących na efektywną pracę oraz ograniczenia nieformalnych podstaw decyzji do zatrudnienia danej osoby na stanowisku nauczyciela. Zaleca się przy tym zwiększanie dostępności informacji o rynku pracy dla nauczycieli, oferowanych stanowiskach oraz o samych osobach chętnych do pracy w oświacie (np. wykorzystanie internetowych serwisów rekrutacyjnych). Wdrażanie takich rozwiązań powinno być wspierane przez władze krajowe i regionalne, aby zwiększyć przejrzystość rynku pracy nauczycieli oraz równość szans i równą dystrybucję umiejętności pracowników w kraju. Zaleca się ponadto stosowanie okresów próbnych w zatrudnieniu nauczycieli, co umożliwi dalszy wybór najlepszych kandydatów do pracy w zawodzie. Okresy takie są zróżnicowane, przykładowo w Niemczech wynoszą do trzech lat, a w Austrii − nawet sześć lat.

Kolejnym trendem w obszarze zwiększania efektywności pracy nauczycieli jest zwiększanie atrakcyjności kariery pracy nauczyciela[55]. Chodzi tu w szczególności o utrzymanie zatrudnienia profesjonalistów i ograniczenie zjawiska wypalenia zawodowego. Rozważania takie obejmują: ograniczanie obciążenia nauczycieli godzinami pracy, kontakty z mentorami, budowanie kontaktów z organizacjami edukacyjnymi oraz wymianę nauczycieli między szkołami, wprowadzanie ewaluacji miejsca przez nauczycieli pracy i warunków pracy, zmianę obowiązków i zadań np. w kierunku stanowisk mentorów dla początkujących nauczycieli, koordynatorów edukacji w szkole i kontaktów zewnętrznych oraz zarządzania projektami.

B. Skowron-Mielnik przeprowadziła analizę możliwości i ograniczenia wykorzystania praktyk zarządzaniu zasobami ludzkimi w polskich szkołach[56]. Podstawową przesłanką do wdrażania takich rozwiązań w szkołach publicznych jest fakt, że z racji nienastawienia na zysk i ciągłej presji kształtowania efektywności przez kontrolę kosztów powinny stanowić rzeczywiste przykłady dobrych praktyk. Drugą przesłanką jest fakt, że nie wszystkie praktyki tego podejścia do zarządzania personelem wymagają nakładów finansowych, lecz przede wszystkim innowacyjnego podejścia do zmian i konsekwencji we wdrażaniu. Podstawową barierą wdrażania zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim

---

[55] *Ibidem*, s. 30-32.

[56] B. Skowron-Mielnik, *Innowacyjność w zarządzaniu zasobami ludzkimi - możliwości i ograniczenia transferu praktyk zzl z przedsiębiorstw do szkół*, [w:] J. Fazlagić, M. Schmidt (red.), *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 53.

w szkołach jest stereotypowe, podwójne postrzeganie tych placówek[57]. Z jednej strony są oceniane jako miejsca niezwykle istotnych społecznie działań, które powinny zwiększać prestiż ich pracowników, ale jednocześnie wymagać od nich postawy pełnego zaangażowania, nawet w kategorii powołania, czyli szczególnie bez stawiania warunków finansowych. Z drugiej natomiast − jako miejsca pracy, takiego jak każde inne, z wymaganiami, zadaniami, ale także m.in. z odpowiednimi do stawianych celów i zadań warunkami pracy oraz systemem motywacyjnym. Pierwsze podejście sprawia, że wdrażanie praktyk biznesowych, takich jak zarządzanie zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim, może być odbierane jako podkopywanie wymiaru etycznego pracy nauczycieli i szkół. Drugie zaś racjonalizuje procesy kadrowe, gdyż szkoła jako organizacja zatrudnia nie tylko nauczycieli, ale też osoby na stanowiskach nie zawsze związanych z prestiżem i misją szkoły (pracownicy administracyjni i wpierający).

Ograniczeniem wdrażania zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkołach publicznych jest też traktowanie ich jako podmiotów niedziałających dla zysku[58]. Zasadne jest baranie pod uwagę oporu grup interesów, które istnieją wśród nauczycieli, i konieczność stosowania bardziej jakościowych niż ilościowych wskaźników efektywności działań. Korzyści ze stosowania omawianych koncepcji dostarczyć może już przeprowadzanie audytu systemu zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim oraz badanie satysfakcji pracowników. Implementacja dalszych rozwiązań z zakresu motywowania i rozwoju pracowników może natomiast pobudzać innowacyjność szkoły, głównie z uwagi na lepsze wykorzystanie dużego zakresu swobody pracowników szkół.

Zdaniem I. Bednarskiej-Wnuk kierunki stosowania zarządzania zasobami ludzkimi i ich istotę wyznaczyła transformacja systemowa po 1989 roku[59]. W pierwszej kolejności przede wszystkim Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, w której przyjęto likwidację monopolu państwa przy zakładaniu i prowadzeniu szkół oraz zasady zakładania szkół niepublicznych. Ustawa zwiększyła autonomię szkoły i konkursy na stanowiska kierownicze. Zwiększenie roli i odpowiedzialności dyrektora szkoły obejmowało też: dysponowanie środkami finansowymi

[57] *Ibidem*, s. 54.
[58] *Ibidem*, s. 55.
[59] I. Bednarska-Wnuk, *Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi w placówkach edukacyjnych*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 3-4/2011, s. 117.

określonymi w planie finansowym szkoły oraz gospodarowanie zasobami ludzkimi. W ramach reformy oświaty z 1999 roku wprowadzono dalsze zmiany, które umożliwiły dyrektorom szkół pozyskiwanie zasobów ludzkich, ich rekrutację, selekcję, ocenianie, awansowanie, motywowanie i wynagradzanie, zmianę i rozwiązanie stosunku pracy[60]. Wpływ na politykę kadrową wywiera też Ministerstwo Edukacji Narodowej, które reguluje zadania związane z selekcją pracowników systemu oświaty, ich wdrażaniem do pracy, ocenianiem, przemieszczaniem i wynagrodzeniami.

Z badań przeprowadzonych w latach 2006-2007 w szkołach publicznych województwa łódzkiego z udziałem 392 respondentów (w tym 202 dyrektorów, 34 pracowników nadzoru pedagogicznego, 67 rodziców oraz 89 nauczycieli) wynika, że w polskich szkołach wyrywkowo stosowane są przede wszystkim techniki zarządzania zasobami ludzkimi z obszarów motywowania, wynagradzania, oceniania i awansowania pracowników[61]. Przykładowo rekrutacja opiera się głównie na kontaktach osobistych (92%), rekomendacjach personelu szkoły (29%) i współpracy ze szkołą wyższą (39%). Marginalne znaczenie ma korzystanie z biura pośrednictwa pracy (5%), zamieszczanie ofert w wydziałach edukacji (9%), ogłoszenia na stronie internetowej szkoły (2%), analizowanie ofert przychodzących do szkoły (15%) oraz zamieszczanie ofert w powiatowych urzędach pracy (2%). Zastosowane techniki nie pozwalają jednak na pozyskanie personelu o najwyższym potencjale. Dyrektorzy szkół praktycznie nie stosują dodatkowych regulacji wewnętrznych poza standardami wymaganymi przez prawo oraz nie stosują opisu stanowiska pracy, które mogłoby doprecyzować ofertę pracy. Zatrudnienie nauczyciela opiera się w takim przypadku w znacznej mierze tylko na podstawie spełniania podstawowych kwalifikacji. Tymczasem rekrutacja osób niebędących nauczycielami, a zatrudnionych w szkole, odbywa się w sposób jawny i publiczny, przy czym w 82% szkół dyrektorzy samodzielnie analizują dokumenty życiorys i list motywacyjny oraz prowadzą rozmowy kwalifikacyjne, w 12% − razem z wicedyrektorem, a w 6% − w oparciu o specjalną komisję rekrutacyjną składającą się dodatkowo z nauczyciela zatrudnionego w danej placówce[62].

Jeśli chodzi o decyzje związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi w obszarze awansów, to wynikają one przede wszystkim z uregulowań

[60] *Ibidem*, s. 118.
[61] *Ibidem*, s. 119.
[62] *Ibidem*, s. 120.

prawnych Karty nauczyciela. Obowiązująca w niej ścieżka bywa jednak traktowana jako biurokratyczny przymus i nieustanne zbieranie dokumentacji uzasadniającej uzyskanie kolejnego stopnia zawodowego. Z badań wynika, że 92% nauczycieli samodzielnie ustala kierunki swojego rozwoju zawodowego, zaś w przypadku dyrektorów szkół 71,9% odczuwa potrzebę planowania własnego rozwoju zawodowego. Przy czym zauważa się, że osoba, która pełniła funkcję dyrektora szkoły, po zakończeniu kadencji przeważnie powraca na stanowisko niższe − nauczyciela oraz że dyrektorzy rzadko są awansowani za osiągnięcie dobrych wyników w pracy zawodowej, chyba że sami zadecydują o przystąpieniu do konkursu, np. na stanowisko kuratora oświaty[63].

Kolejny badany wymiar zarządzania zasobami ludzkimi to motywowanie. Do najczęściej wykorzystywanych przez dyrektorów szkół instrumentów motywacyjnych zaliczono: pochwałę osobistą (68%), pochwały na radzie pedagogicznej (45%), kierowanie pracowników na dodatkowe kursy i szkolenia dokształcające (bezpłatnie) (31%), nagrodę dyrektora w formie pieniężnej (22%), wystosowany wniosek o nagrodę kuratora lub prezydenta miasta (5%), wniosek do Związku Nauczycielstwa Polskiego o odznaczenie oraz zwiększenie dodatku motywacyjnego (3%). Dodatkowymi instrumentami mogą też być zwiększone obowiązki pracownicze (jako motywacja negatywna) oraz gratyfikacja finansowa pochodząca z części funduszu płac. Zauważa się przy tym, że kierowanie na kursy i szkolenia często jest też negatywnie odbierane, gdyż koliduje z zainteresowaniami i/lub codziennym czasem pracy. Nauczyciele uznają, że gratyfikacje finansowe są udzielane według własnego uznania dyrektorów lub na zasadzie „każdemu tyle samo". Praktycznie nie stosuje się bardziej złożonych i zracjonalizowanych systemów oceniania i motywowania do pracy. W odniesieniu do wynagradzania pracowników zauważa się, że dyrektorzy szkół publicznych nie mogą indywidualnie kształtować wynagrodzeń pracowników, gdyż są one zależne od stażu pracy i uzyskanego awansu zawodowego.

I. Bednarska-Wnuk wobec powyższych obserwacji postuluje zwiększanie uprawnień decyzyjnych dyrektorów szkół w celu zwiększenia swobody przy wykorzystywaniu różnych metod i narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi[64]. Możliwe jest bowiem chociażby stosowanie dokładnego opisu stanowiska pracy przy rekrutacji pracowników, wykraczającego poza kryteria formalne czy stosowanie testów kompetencyj-

---

[63] *Ibidem*, s. 121.
[64] *Ibidem*, s. 124-125.

nych sprawdzających predyspozycje kandydatów do wykonywanego zawodu. Awansowanie pracownika powinno wynikać nie tylko z przepisów, ale też z aspiracji rozwoju zawodowego pracownika. Zasadne jest wprowadzenie awansów poziomych, o kryteriach których decydowałby dyrektor konkretnej placówki (np. poszerzenie uprawnień lub treści pracy, zwiększenie uprawnień decyzyjnych, powierzenie nowych zadań, ograniczenie zakresu kontroli, przemieszczenia pracownika na inne stanowisko na tym samym poziomie organizacji, np. między działami). Postuluje się także powołanie jednostek oceny awansu pracowników pod względem nabytych umiejętności i pomiaru przyrostu wiedzy organizacyjnej związanej z uzyskaniem kolejnego awansu zawodowego. Zasadne są także zmiany w sposobach wynagradzania dyrektorów szkół i nauczycieli. Ich uelastycznienie pozwoliłoby m.in. na przyciągnięcie kandydatów ze sfery biznesu do pracy w placówkach edukacyjnych. Możliwe jest także uzależnienie wzrostu wynagrodzenia od wzrostu wiedzy organizacyjnej pracownika (rozwój osobisty dyrektora szkoły) lub jego kompetencji (liczba ról i funkcji realizowanych w szkole).

Na dalsze wnioski pozwalają obserwacje z ogólnopolskich reprezentatywnych badań systemu kształcenia zawodowego przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 2010-2011[65]. Wynika z nich, że choć kadra dydaktyczna szkół zawodowych jest silnie zmotywowana do pracy z młodzieżą, wykazuje się dużą inicjatywą i cechuje się stosunkowo wysokimi kwalifikacjami, to narastają problemy związane z pozyskiwaniem nowych nauczycieli przedmiotów zawodowych. Występują one w 69% powiatów. Trudności te wynikają głównie z braku zainteresowania pracą w szkole osób z oczekiwanym doświadczeniem i przygotowaniem (83%); niełatwo też utrzymać dobrze wyszkoloną kadrę poprzez atrakcyjność warunków zatrudnienia (64%), brakuje chętnych wśród młodszych nauczycieli do nauki przedmiotów zawodowych (64%), istnieje przewaga w zatrudnieniu starszych pracowników nad kadrą młodszą (56%), a także brakuje środków finansowych do motywowania kadry do doskonalenia zawodowego (14%). Zdaniem badanych ekspertów problem z zatrudnianiem nauczycieli zawodu wiąże się też z faktem, że dyrektorzy szkół nie znają w pełni możliwości zatrudniania specjalistów niebędących nauczycielami (takie osoby są pozyskiwane tylko w około 25% centrów kształcenia praktycznego i 20% szkół). Wobec powyższego zatrudnianie nauczycieli emerytowanych lub

---

[65] *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce Raport końcowy*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011, s. 114-126.

osób niebędących nauczycielami wynika zwykle z konieczności, z zapotrzebowania dydaktycznego/merytorycznego lub z chęci kontynuowania nauczania przez nauczyciela już po rozpoczęciu okresu emerytury. Zaleca się dążenie do poprawy motywowania młodych pracowników do pracy w charakterze nauczycieli zawodu oraz poprawy warunków zatrudnienia. Z badań międzynarodowych wynika, że dalszym kierunkiem rozwoju zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w systemie szkolnictwa zawodowego powinno być uznanie tych koncepcji za pełniące funkcje strategiczne w kierowaniu szkołami. Natomiast specjaliści od zasobów ludzkich i z działów personalnych powinni odpowiadać bezpośrednio przed organami prowadzącymi, władzami oświatowymi oraz zasiadać w ich radach; władze publiczne powinny zwiększać autonomię szkół w określaniu rekrutacji i zarządzaniu personelem przy jednoczesnym stymulowaniu konkurencyjności i przedsiębiorczości kadr oświaty; procedury rekrutacji i doskonalenia zawodowego powinny być lepiej dostosowane do potrzeb szkoły i oczekiwań wobec niej płynących z rynku pracy, co zapewni ocenę jakości pracy kadr oraz zniesie bariery w dokształcaniu kadr – w tym pracowników niepełniących funkcji dydaktycznych[66].

Nowe zadania i role społeczne nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu

Z przedstawionych analiz wynika, że przejście do zarządzania kapitałem ludzkim w systemie kształcenia zawodowego, które może pozwolić na lepsze dostosowanie się szkół do wymogów otoczenia i przyczynić do ich rozwoju, wymaga zmiany podejścia do ról pełnionych przez jego pracowników, a w szczególności przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Wiąże się to m.in. z dalszym różnicowaniem potrzeb kierowanych wobec tych pracowników, jak również z możliwościami tworzenia awansów poziomych, potrzebami zmian w doskonaleniu nauczycieli i zmian w funkcjach szkół.

Pod pojęciem roli najogólniej w socjologii rozumie się „społecznie określony, spójny wewnętrznie zespół przepisów i oczekiwań dotyczących pożądanego zachowania jednostek w konkretnych sytuacjach,

---

[66] A. Smith, G. Hawke, *Human resource management in Australian registered training organisations*, NCVER, Adelaide 2008, s. 7-8; G. Preddey, *An Overview of Contemporary TVET Management Practice*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, *op. cit.*, s. 1012-1017.

związany z ich pozycjami społecznymi"[67]. Przy czym z rolą wiążą się też zadania, przywileje, obowiązki i prawa, których oczekują inne jednostki z danej grupy i z innych grup. Poszczególni ludzie pełnią wiele ról społecznych jednocześnie, np. ojca, męża, pracownika, członka organizacji społecznych, obywatela, konsumenta itd. Jednocześnie należy zaznaczyć, że prawa i obowiązki oczekiwane wobec danej roli nie zależą od cech osobistych, lecz od zajmowanej pozycji społecznej, czyli miejsca w społeczeństwie, które może zajmować wiele różnych osób, np. zawód, a które można rozpatrywać jako szersze kategorie w hierarchiach społecznych (np. prestiżu, zdrowia, wykształcenia, bogactwa)[68]. Przykładowo osoby pracujące jako nauczyciele i instruktorzy zawodu zajmują w związku z tym zawodem określoną pozycję społeczną w zależności od stopnia awansu, ale jednocześnie pełnią też inne role poza byciem pracownikiem szkoły lub innej placówki, są np. doradcami, analitykami, metodologami, organizatorami kursów dodatkowych i zajęć pozaszkolnych, działaczami związków zawodowych, członkami towarzystw naukowych lub społecznych.

Jak zauważa S. Billett, role nauczycieli zawodu są w szczególności regulowane przez władze państwowe, regionalne i lokalne oraz organy prowadzące oraz ich uwarunkowania rozwoju[69]. To bowiem te podmioty kształtują politykę edukacyjną, z której wynikają wymagania stawiane nauczycielom. Tym, co łączy większość systemów kształcenia zawodowego, jest podkreślanie stałej potrzeby otwartości nauczycieli na dokształcanie się oraz potrzeba zwiększenia relatywnie niskiego prestiżu zawodu. P. Cort i S. Rolls zbudowali ponadto model objaśniający czynniki wpływające na zmiany ról nauczycieli w edukacji zawodowej[70].

---

[67] K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 2002, s. 179.

[68] Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2004, s. 110.

[69] S. Billett, *Overview: The Technical and Vocational Education and Training Profession*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education, op. cit.*, s. 1176-1177.

[70] P. Cort, S. Rolls, *The Changing roles and Competences of VET Practitioners in Denmark: IVET teachers' perceptions of changes and their implications for teaching. ECER Conference 2009: Theory and Evidence in European Educational Research*, University of Vienna, Vienna 2009, https://pure.au.dk/ws/files/459/The_changing_roles_and_competences_of_VET_practitioners_in_Denmark.doc [30.01.2014], s. 2, 12-13. Podobny model bez podziału czynników na etapy zob. K.

Zgodnie z nim do najmniej bezpośrednio odczuwalnych przez nauczycieli czynników wywołujących zmiany należą procesy globalizacji i regionalizacji (np. europeizacji), które wywołują potrzeby reform narodowych, te zaś wpływają na zmiany organizacyjne w szkołach, zmiany paradygmatów kształcenia i wyróżnienie nowych grup uczniów (np. osób dorosłych i starszych w kształceniu przez całe życie). Dodatkowo poza reformami na zmiany ról nauczycieli oddziałują wymagania rynku pracy i zmiany technologiczne związane z cyfryzacją i informatyzacją. Zauważa się przy tym, że wszystkie czynniki poza globalizacją i reformami narodowymi mają ograniczenia czasowe, tzn. są podatne na szybko zmieniające się mody i trendy.

W Polsce mianem nauczyciela szkoły zawodowej określa się osoby, które posiadają kwalifikacje i uprawnienia do nauczania w szkole zawodowej[71]. Są to głównie nauczyciele: przedmiotów teoretycznych niezawodowych, przedmiotów teoretycznych zawodowych, działalności opiekuńczo-wychowawczej i zajęć praktycznych, a wśród nich nauczyciele zawodu i instruktorzy. Ta ostatnia grupa obejmuje osoby prowadzące zajęcia praktyczne w warsztatach w szkole lub poza szkołą w celu wykształcenia umiejętności praktycznych. Role te obejmują dodatkowo: nauczanie i wychowywanie uczniów; rozwinięcie u uczniów kompleksu umiejętności praktycznych potrzebnych w wykonywaniu zawodu zgodnie z programem i obowiązującymi przepisami; oraz rozwijanie i wzbogacanie osobowości zawodowej uczniów. W praktyce pełnienie tych ról jest zatem silnie zindywidualizowane, zależne od osobistych doświadczeń i aspiracji nauczycieli oraz od przedmiotów i sektorów, w których się specjalizują, a które posiadają odmienną kulturę organizacyjną i etykę pracy.

Możliwe jest opisanie wyznaczników ról społecznych i zawodowych[72]. Jak wskazuje M. Trzeciak, powszechnym zjawiskiem jest konflikt ról wynikający np. z potrzeby dostosowania się do nowej pozycji uzyskanej np. w drodze awansu lub gdy współpracownicy obserwują awanse swoich kolegów z pracy, co do których brakuje zachowania obiektywnych kryteriów doboru. Zmiany ról pracowników powinny zatem opierać się na uzyskanych kwalifikacjach społeczno-zawodowych

---

Volmari, Helakorpi, Seppo, R. Frimodt (red.), *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners, op. cit.*, s. 19-20.

[71] T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 1999, s. 149-150; R. Tuchliński, *Poradnik instruktora praktycznej nauki zawodu*, Wydawnictwo KaBe, Krosno 2013, s. 72.

[72] M. Trzeciak, *Socjologia pracy*, Politechnika Radomska, Radom 1998, s. 72.

i moralnych, ukształtowanych nie tylko w ramach doświadczenia zawodowego, ale też wiedzy fachowej i spełniania standardów etycznych[73]. Standardy i doświadczenia pozwalają na lepszą koordynację szczególnie trudnych ról. Przykładowo: jest to nie tylko znajomość reguł prawnych i pozaprawnych, jak kodeksy etyczne, z zakresu edukacji, ale także stosowanie ich w praktyce. Role społeczne i zawodowe oddziałują bowiem nie tylko na działalność służbową czy publiczną, ale też w sferze prywatnej i towarzyskiej. Przykładowo pożądany jest określony styl ubierania się, aktywność w czasie wolnym, postępowanie w kręgu rodzinnym itd. Wymagania wobec ról wzrastają w przypadku stanowisk kierowniczych, które są bardziej widoczne i narażone na negatywne oceny niespełniania oczekiwań otoczenia[74].

J. Szempruch wskazuje na wiele funkcji i zadań roli nauczyciela[75]. Są to m.in.:

- nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów;
- przekazywanie wiedzy i doświadczenia;
- diagnozowanie rozwoju uczniów, odkrywanie i rozwijanie ich predyspozycji i uzdolnień;
- sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą, zapewnienie im bezpieczeństwa w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- kształtowanie u osób uczących się umiejętności rozumienia rzeczywistości i dokonywania jej rzetelnego opisu;
- doradztwo pedagogiczne, społeczne i zawodowe;
- pobudzanie aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych dzieci i młodzieży;
- rozwijanie systemów wartości oraz kształtowanie postaw i charakterów wychowanków;
- rozwijanie zainteresowań, stwarzanie warunków do działalności praktycznej;
- posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia;
- przygotowanie uczniów do aktywności społecznej i zawodowej;
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów;
- przygotowanie do uczenia się przez całe życie;

[73] *Ibidem*, s. 73.
[74] *Ibidem*, s. 74.
[75] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2011, s. 176-185; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013, s. 93-101.

- wspomaganie uczniów w formułowaniu planów edukacyjnych, zawodowych i życiowych;
- pomoc w organizacji życia społecznego uczniów w szkole i w wykorzystaniu czasu wolnego;
- kształtowanie otwartości na nowe technologie, krytycyzm wobec ich przekazów i umiejętność oceny ich wartości;
- kształtowanie kapitału społecznego uczniów, ich postaw obywatelskich i moralnych zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między przedstawicielami różnych narodów, ras i światopoglądów;
- kształcenie na rzecz wielokulturowości, rozwój akceptacji i poszanowania uczniów dla kulturowej różnorodności;
- współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym oraz jego instytucjami;
- kształtowanie umiejętności życia w harmonii ze środowiskiem naturalnym i nawyków promujących zdrowie;
- organizowanie pracy własnej i swojego warsztatu pracy oraz planowanie własnego rozwoju zawodowego;
- badanie przebiegu i efektywności procesów edukacyjnych, organizacji badań, w tym badań w działaniu, ewaluacja wewnętrzna;
- współpraca z zespołami psychologiczno-pedagogicznymi tworzonymi w szkołach;
- inicjowanie działalności innowacyjno-reformatorskiej i działań twórczych.

Ogólny kierunek przemian funkcji i zadań współczesnego nauczyciela na podstawie powyższych obejmuje zdaniem Szempruch zakresy: od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej; od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy; od sterowania do inspirowania rozwoju; od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wiedzy; od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji; od postawy dominacji do dialogu, empatii i negocjacji; oraz od przedmiotowego do podmiotowego traktowania ucznia i nauczyciela.

Badaczka zauważa też, że oczekiwania wobec ról społecznych nauczycieli opisuje się w formie metafor, takich jak[76]:

---

[76] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, *op. cit.*, s. 176-185.

- „przewodnik” − po nowych dziedzinach wiedzy i oswajanie z nimi;
- „tłumacz” − objaśnianie źródeł, sensu i potencjalnych następstw występujących zjawisk oraz możliwości wyboru;
- „badacz” − praca naukowa powinna być częścią zadań nauczyciela, studia nad własnymi działaniami praktycznymi pozwalają na odkrywanie i usprawnianie aktywności uczniów;
- „refleksyjny praktyk” − budowa kompetencji zawodowych poprzez własne doświadczenia praktyczne, analiza i ocena własnego postępowania, aktywne poszukiwanie rozwiązań, których celem jest nie tylko lepsze zrozumienie siebie, ale też doskonalenie nauczania;
- „nauczyciel wyemancypowany” − budowa podmiotowości ucznia, stymulowanie uczenia się i działania poprzez doświadczenia uczniów, w tym namacalnych przeciwieństw i konfliktów, odrzucania stereotypów i mitów, dostosowania pracy do wywołania zmiany w środowisku funkcjonowania szkoły;
- „transformacyjny intelektualista” − aktywne włączanie szkoły w budowę lepszego społeczeństwa, nauczyciel powinien otwierać ją na potrzeby kulturowe środowiska, wykazywać umiejętności dyskursu oraz obrony swych racji, promować postęp i demokrację, angażować się w procesy zmian poprzez krytykę, analizę zjawisk i łączenie swojej pracy z działalnością publiczną, tak aby dla uczniów być przykładem publicznego intelektualisty zaangażowanego w sprawy świata, podejmującego poważnie jego najważniejsze problemy. Szkoła w tej koncepcji staje się instytucją społeczności lokalnej i uwzględnia potrzeby społeczne wszystkich osób;
- „postpozytywistyczny praktyk” − to rola nauczyciela bazująca m.in. na: refleksyjności i umiejętności badania własnej praktyki, wiązaniu myślenia z kontekstem, w którym działa szkoła, umożliwianiu uczniom aktywnego udziału w tworzeniu własnego wizerunku, umiejętności improwizacji, myślenia w działaniu, reagowania na nieoczekiwane sytuacje, kształtowaniu kultury aktywności uczniów, zaangażowaniu w tworzenie demokracji w klasie i w szkole, znajomości różnic kulturowych w środowisku.

Powyższe role nauczycieli wskazują na potrzebę świadomej i krytycznej interpretacji własnej aktywności zawodowej i otaczającego świata oraz zmian w nim zachodzących. Zmiana myślenia o rolach spo-

łecznych nauczyciela pociąga też za sobą zmiany w teoriach pedagogicznych i podkreślanie stanowisk dotychczas nieobecnych czy marginalizowanych. Jednocześnie można zauważyć, że nauczyciele odgrywają rolę w tworzeniu kapitału ludzkiego uczniów oraz spełnianiu aspiracji i dążeń edukacyjnych kolejnych pokoleń.

R.B. Woźniak wskazuje ponadto, że w określaniu ról nauczycieli istotne znaczenie mają też oczekiwania uczniów[77]. Na tej podstawie wyróżnia się role: (1) nauczyciela w roli przewodnika − sugeruje uczniom metody samodzielnej kontynuacji studiów; (2) nauczyciela w roli kontrolera − sugeruje prace i nadzoruje ich wykonanie; (3) nauczyciela w roli związanej z niesieniem pomocy rezerwowej − służy radą w razie potrzeby; (4) nauczyciela w roli animatora − umieszcza uczniów w sytuacjach pobudzających do nauki i pracy. Ponadto autor zauważa, że duże znaczenie ma osobowość nauczyciela, którą można ogólnie rozumieć jako zbiór indywidualnych cech jednostki, wyrażających jej tożsamość, które obejmują m.in. postawy, zdolności, zainteresowania, motywacje, wartości, temperament[78]. Osobowość nauczyciela obejmuje m.in. wiedzę o własnej przydatności zawodowej, ukierunkowania własnych działań wychowawczych oraz w ich wyniku osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych uczniów oraz dyspozycje poznawcze, motywacyjne i czynnościowe. Analiza tych cech może służyć do motywowania nauczycieli, wybierania ścieżek rozwoju zawodowego oraz zmian ról społecznych w obrębie świadczenia pracy w zawodzie nauczyciela.

M. Michalak-Majewska wyróżnia pięć głównych funkcji nauczycieli w kształceniu zawodowym[79]. Są to:

- funkcja nauczyciela wychowawcy, rozumianego jako twórcy warunków dla kształtowania postaw wychowanków. Wychowawca ma wzbudzać ciekawość, otwierać na uczenie się życia w nieznanym, zaskakującym świecie, budować autorytet fachowca mistrza w zawodzie, kształtować przedsiębiorczość, doradzać i wspierać wybór dalszej kariery;

[77] R.B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wydawnictwa Uczelniane BWSH, Koszalin 1998, s. 282.
[78] *Ibidem*, s. 283-284.
[79] M. Michalak-Majewska, *Metody aktywizujące i praktyczne w kształceniu zawodowym*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych. Praca dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 143-144.

- funkcja nauczyciela dydaktyka, potrafiącego nauczyć działać skutecznie z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności, w tym z wykorzystaniem nowoczesnych technik i technologii;
- funkcja nauczyciela opiekuna, dbającego o dobro ucznia, wrażliwego na krzywdę, pomagającego w trudnych sytuacjach życiowych, zabiegającego o pomoc socjalną dla uczniów jej potrzebujących. Odpowiedzialność nauczyciela za młodzież przebywającą na praktykach zawodowych lub pracującą w warunkach zbliżonych do zakładu pracy;
- funkcja nauczyciela badacza, polegająca na badaniu własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej;
- funkcja innowacyjna nauczyciela, czyli wprowadzanie nowych, a jednocześnie lepszych rozwiązań organizacyjnych, technicznych i technologicznych, właściwy dobór treści i metod kształcenia.

Powyższe funkcje podkreślają odchodzenie od nauczania teoretycznego na rzecz praktycznego oraz na rzecz opracowywania i wdrażania aktywizujących metod nauczania i uczenia się.

Warto również zwrócić uwagę na opis roli nauczyciela i instruktora praktycznej nauki zawodu określony w *Przewodniku po zawodach*, który jest uzupełnieniem przyjętej w 2003 roku klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy stanowiącej rozporządzenie Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej[80]. W oficjalnym opisie tego zawodu zwraca się uwagę na to, że nauczyciele zawodu: prowadzą kształcenie praktyczne, pełnią zadania wychowawcze i opiekuńcze. Jeśli chodzi o środowisko pracy, to może odbywać się poza terenem szkoły – jako przykłady wskazano w szczególności sklepy, biura, szpitale i fabryki. Rola ta obejmuje też, poza kontaktami z młodzieżą, współpracę z pedagogami szkolnymi, psychologami i lekarzami. Charakter pracy wymaga m.in. podzielności uwagi (nadzorowanie pracy na warsztatach), dobrej pamięci, wyobraźni do dostrzegania nowatorskich i nietypowych rozwiązań, uzdolnień technicznych, odporności emocjonalnej, łatwości wypowiadania się. W opisach z klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy z 2010 i 2012 roku[81] dodatkowo podkreślono, że

[80] *Przewodnik po zawodach. Wydanie 2. Tom 1*, Ministerstwo Gospodarki Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003, s. 409-412.

[81] Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania, DzU 2010 nr 82, poz. 537; Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z

nauczyciele kształcenia zawodowego pracują też w instytucjach edukacyjnych dla dorosłych oraz w placówkach oferujących edukację na dalszych etapach; utrzymują współpracę z osobami reprezentującymi dane branże i sektory kształcenia w celu zapewnienia właściwego programu kształcenia; organizują lub promują działalność pozalekcyjną czy pozaszkolną, taką jak: uczestnictwo na forach dyskusyjnych, w kołach zainteresowań; uczestniczą w spotkaniach dotyczących edukacyjnej i organizacyjnej polityki szkoły.

Ponadto w opisie z 2003 roku jako zawody pokrewne do nauczyciela zawodu wskazano nauczyciela w placówkach pozaszkolnych (instruktora, trenera) oraz pedagoga szkolnego[82]. W pierwszym przypadku istotą pracy jest organizowanie czasu wolnego uczestników zajęć poprzez zajęcia z przedmiotów, które albo nie występują w szkolnictwie, albo też odbywają się w ramach dodatkowych, nieobowiązkowych zajęć. Są to zajęcia związane z różnymi sektorami, rozwijaniem wyobraźni, pobudzeniem twórczej aktywności, umożliwieniem samorealizacji, indywidualnym kontaktem z uczniami, dokształcaniem, doskonaleniem posiadanych umiejętności i wiedzy oraz zdobywaniem nowych kwalifikacji i uprawnień, przygotowaniem słuchaczy do egzaminów państwowych. Wśród instytucji pozaszkolnych wyróżnia się tu np. domy kultury, świetlice terapeutyczne, ośrodki wychowawcze i przeciwdziałające uzależnieniom, kluby emerytów i rencistów, pracę terapeutyczną na oddziałach szpitalnych, organizacje i towarzystwa techniczne (np. Zakłady Doskonalenia Zawodowego, Naczelna Organizacja Techniczna, Centra Techniki i Wynalazczości). W przypadku podobieństw do pracy pedagoga szkolnego należy zwrócić uwagę m.in. na pomoc przez nauczycieli, szczególnie jako wychowawców, uczniom w sytuacji problemów w rodzinie i poza szkołą oraz ewentualne kontakty z instytucjami społecznymi i socjalnymi.

W odniesieniu do nauczycieli szkół zawodowych pomocna może być także typologia nowych ról nauczycieli pochodząca z badań R.M. Harden i J. Crosby[83]. Badacze wyróżnili sześć obszarów aktywności nauczy-

---

dnia 12 listopada 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, DzU 2012 nr 0, poz. 1268.

[82] *Przewodnik po zawodach. Wydanie 2. Tom 1, op. cit.*, s. 397-400, 427-428.

[83] R.M. Harden, J. Crosby, *AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher*, „Medical Teacher" 4/2000, s. 334-347.

cieli, które łącznie obejmują dwanaście ról. Podział ten przedstawia się następująco:

1) nauczyciel jako dostarczyciel informacji – wykładowca lub nauczyciel praktyki zawodu;
2) nauczyciel jako wzór roli – wzór roli nauczyciela lub wzór wykonywania danego, uczonego zawodu;
3) nauczyciel jako koordynator (ang. *facilitator*) – mentor lub koordynator nauczania;
4) nauczyciel jako asesor – egzaminator uczniów lub oceniający program nauczania;
5) nauczyciel jako planista – planista programu nauczania lub organizator kursu;
6) nauczyciel jako twórca zasobów – twórca podręczników lub twórca materiałów źródłowych.

Ponadto role pierwszej i drugiej grupy zbliżone są do praktyki uczonego zawodu, druga i trzecia grupa są zbliżone do kontaktu z uczniami, czwarta i piąta odnoszą się do ekspertyzy w nauczaniu, piąta i szósta zaś − do nauczania na odległość. Biorąc pod uwagę kontekst pracy nauczycieli, role te można podzielić jeszcze inaczej. Asesor, dostarczyciel informacji, twórca podręczników i wzór roli obejmują głównie interakcje nauczyciela i uczniów. Twórca materiałów źródłowych i planista odnoszą się do interakcji nauczycieli i podmiotów odpowiedzialnych za programy nauczania. Natomiast twórcy podręczników i koordynatorzy działają w interakcjach studentów i podmiotów odpowiedzialnych za programy nauczania. Powyższe obserwacje wskazują kierunki możliwego dalszego różnicowania ról i zadań pracowników systemu kształcenia zawodowego, budowania potencjalnych awansów poziomych lub zmian w karierach nauczycieli.

Z badań biograficznych nauczycieli po reformach systemu szkolnictwa zawodowego w Australii płyną dalsze wnioski co do możliwych kierunków zmian ról nauczycieli szkół zawodowych[84]. Zmiany te obejmują: odchodzenie od skupienia zadań nauczycieli wyłącznie na kształceniu uczniów; prywatyzację i zwiększenie konkurencyjności w szkolnictwie zawodowym; zwiększenie elastyczności form zatrudnienia i or-

[84] R. Harris, M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, *op. cit.*, s. viii-xi; C. Chappell, R. Johnston, *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*, *op. cit.*; R. Harris, M. Simons, B. Clayton, *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners*, *op. cit.*

ganizacji czasu pracy nauczycieli; nowe przestrzenie pracy: nauczanie w organizacjach, firmach, nauczanie dorosłych, budowanie społeczności lokalnych, pracę w edukacji niepublicznej, konsulting; oraz nowe nazwy zawodów nauczycieli: trener stanowisk pracy, trener biznesu, nauczyciel zawodu w szkolnictwie ogólnym, specjalista zarządzania zasobami ludzkimi, asesor stanowisk pracy, koordynator/facilitator kształcenia, tutor, badacz systemu kształcenia zawodowego.

Inspirujące mogą być opisy ról nauczycieli zawodu przyjmowane w Stanach Zjednoczonych. Przede wszystkim są oni określani jako nauczyciele „zawodu i osób dorosłych"[85]. W ten sposób ich praca jest ukierunkowana na dorosłych, którzy nie ukończyli szkół wyższych lub mają początkującą znajomość języka angielskiego. Zaznacza się tu, że świadczą pracę w: szkołach wyższych, zawodowych, uniwersytetach, instytucjach biznesowych, społecznych i religijnych (szczególnie w ich wymiarze socjalnym i charytatywnym), szpitalach, więzieniach, lokalnych centrach aktywizacji społecznej, w ramach kształcenia na odległość. Nauczyciele ci pracują też jako: certyfikatorzy, specjaliści ds. zarządzania jakością, ds. BHP i ergonomii pracy, ds. międzynarodowej współpracy firm, brokerzy wiedzy, doradcy/konsultanci firm/rodzin, nauczyciele w środowiskach wielokulturowych lub imigranckich, nauczyciele osób z ograniczeniami sprawności, pracownicy socjalni oraz jako animatorzy/organizatorzy społeczności.

Informacji na temat zmian ról społecznych nauczycieli dostarczają też reprezentatywne ogólnopolskie badania nad czasem i warunkami pracy w relacjach nauczycieli, przygotowane przez Instytut Badań Edukacyjnych[86]. Zdecydowana większość (85%) nauczycieli deklarowała, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy wykonywała nieodpłatną pracę na rzecz innych. Najczęściej, bo co najmniej raz w miesiącu, pomagają oni osobom niepełnosprawnym lub starszym (43%). Rzadziej (3-4 razy w roku) prowadzą zaś działania proekologiczne, działania agitacyjne i biorą udział w pracach porządkowych. Mężczyźni zdecydowanie częściej niż kobiety deklarowali udział w pracach remontowych lub budowlanych na

---

[85] *Careers in focus*, Infobase Publishing, New York 2009, s. 7-13; *Adult and Vocational Education Teachers*, [w:] J. Chambers (red.), *Encyclopedia of careers and vocational guidance*, Infobase Publishing, New York 2008, s. 529-530; S. Choy, S. Haukka, *Industrial Attachments for Instructors in TVET Delivery*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, *op. cit.*, s. 1369-1370.

[86] *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 39-41.

rzecz innych, w działaniach związanych z samorządem lokalnym, w działaniach związanych z bezpieczeństwem na drogach lub turystyką. Jednocześnie ponad 1/4 badanych nauczycieli zadeklarowała przynależność do związków zawodowych. Częściej są to kobiety niż mężczyźni. Jeśli chodzi o działalność w różnego typu organizacjach społecznych, to najwięcej osób było aktywnych w stowarzyszeniach zajmujących się sportem, turystyką, rekreacją i hobby. Byli to częściej mężczyźni niż kobiety.

Koncepcje kariery i rozwoju nauczycieli zawodu

Stałe doskonalenie zawodowe w większości państw europejskich uznawane jest za obowiązek nauczycieli[87]. Także w Polsce dokształcanie się nauczycieli jest uznawane za warunek niezbędny do awansu zawodowego. Kariera zawodowa jest jednak pojęciem szerszym. Obejmuje bowiem poczucie sukcesu lub rozczarowania w odniesieniu do ścieżki rozwoju zawodowego danej osoby, które zależy od niej samej, a nie od innych osób[88]. Jednocześnie nie istnieją absolutne standardy w ocenie przebiegu karier zawodowych, gdyż punktem odniesienia są potrzeby ludzi. Wynika z powyższego, że kariera ma zarówno wymiar obiektywny (mierzalne wskaźniki), jak i subiektywny (samoocena jednostki), możliwe jest jej kształtowanie w oparciu o decyzje ukierunkowane na osiąganie celów jednostki, przy czym rozumienie kariery, jej przebiegu, jest zależne od czynników społeczno-kulturowych. Istotą kariery są zatem osiągnięcia jednostki bądź wzorce zmian związanych z wykonywaną pracą. Niekiedy kariera jest też utożsamiana z rozwojem jednostki w toku jej życia zawodowego lub ze świadomym kształtowaniem życia zawodowego.

Ponadto etapom kariery z reguły odpowiadają typowe fazy cyklu życia człowieka wraz z dominującymi w nich potrzebami. Najogólniej wyróżnić można cztery etapy kariery zawodowej[89]. Mianowicie:

1) przygotowanie do kariery − umownie do 25. roku życia, rozwijanie zainteresowań, edukacja, analiza opcji zawodowych, tworzenie wizji kariery;
2) wczesna kariera − umownie między 18. a 35. rokiem życia, charakteryzuje się m.in. wyborem i nauką zawodu, wejściem w życie zawodowe, nabywaniem doświadczenia,

[87] *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012, op. cit.*, s. 118.
[88] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie − procesy − metody, op. cit.*, s. 306.
[89] *Ibidem*, s. 307-310.

kształtowaniem orientacji wobec kariery w zawodzie. Typowe są tu zjawiska rozczarowania zmianą środowiska szkolnego na środowisko pracy, wstąpienie w związek małżeński, stawanie się rodzicem i wypełnianie w związku z tym ról społecznych;

3) środkowa kariera − umownie między 35. a 55. rokiem życia, charakteryzuje się zmianami w życiu osobistym pracownika, które wywierają wpływ na przebieg kariery zawodowej. Są to np. świadomość postępującego wieku i malejącej wraz z nim zdolności do pracy, dojrzewanie dzieci i rozpoczynanie przez nie samodzielnego życia. Na tym etapie człowiek dokonuje często porównania między swoimi dawnymi oczekiwaniami a poziomem ich spełnienia, w wyniku czego może następować rewizja celów związanych z dalszą karierą zawodową i próba rozpoczęcia nowej kariery zawodowej. Typowe jest tu też zjawisko osiągania przez pracowników szczytu kariery zawodowej, co powoduje spowolnienie tempa rozwoju kariery, ograniczenie możliwości awansu. Sytuacja ta ma miejsce z reguły wtedy, gdy pracownik chce awansować, ale w organizacji nie ma już możliwości, lub też gdy organizacja nie umieszcza go w grupie osób ujętych w planie następstw;

4) późna kariera − umownie ma miejsce po 50. roku życia i przed przejściem na emeryturę. Okres ten charakteryzuje względna stabilizacja życia zawodowego, malejąca zdolność do pracy rekompensowana w części doświadczeniem. Do głównych celów większości pracowników należy tu utrzymywanie dotychczasowych osiągnięć oraz przygotowanie się do odejścia z życia zawodowego, co może prowadzić do kryzysów i rezygnacji. Etap ten cechują niekiedy też określone sytuacje w życiu osobistym człowieka, jak np. śmierć przyjaciół, współmałżonka i przejmowanie nowych obowiązków w miejscu zamieszkania.

Ponadto na karierę zawodową wpływają czynniki obiektywne i subiektywne[90]. Do pierwszych należy np. sytuacja na rynku pracy, liczba i rodzaje stanowisk pracy, pełnionych funkcji, możliwości uczestnictwa w pracach różnych gremiów, warunki wykonywania określonych prac lub pełnienia funkcji oraz przyczyny, kierunki i poziom ruchliwości pracowniczej. Czynniki subiektywne to m.in. system wartości jednostki, aspiracje w sferze aktywności zawodowej oraz sposób postrzegania

[90] *Ibidem,* s. 310-311.

i przeżywania doświadczeń związanych z rozwojem kariery zawodowej. Powyższe czynniki mają różne znaczenie dla poszczególnych osób i grup zawodowych.

Znajomość powyższych koncepcji pozwala na zarządzanie karierą zawodową, czyli „proces planowania, implementowania i monitorowania celów oraz strategii odnoszących się do kariery poszczególnych osób"[91]. Najogólniej pracowników dzieli się na pięć grup ze względu na odmienne orientacje wobec kariery[92]. Są to osoby ukierunkowane na: (1) awans, (2) bezpieczeństwo, (3) kreatywność, (4) wykorzystywanie umiejętności i (5) autonomię. Dodatkowo każda z tych grup może reprezentować orientację profesjonalną (poruszanie się pomiędzy organizacjami) lub instytucjonalistów (kariera w ramach jednej organizacji). Wybrane orientacje, cele wymagają dalszego doprecyzowania poprzez wdrożenie przez jednostkę strategii rozwoju kariery, które pozwolą na ich osiągnięcie[93]. Podstawowe strategie to: (1) utrzymanie wysokich kompetencji i efektywności pracy na obecnym stanowisku lub w ramach pełnionej funkcji; (2) zwiększanie zaangażowania w wykonywaną pracę, które może się wyrażać np. dobrowolnym pozostawaniem w firmie po godzinach pracy; (3) doskonalenie umiejętności przez aktywny udział w różnego rodzaju programach szkoleniowych i treningowych oferowanych przez firmę lub podejmowanych przez samego pracownika; (4) rozszerzanie opcji rozwoju kariery przez różne działania, takie jak informowanie innych o swoich zainteresowaniach i aspiracjach związanych z rozwojem zawodowym, udział w pracach różnych zespołów, przyjmowanie dodatkowych zadań; (5) pielęgnowanie i rozwijanie stosunków z kolegami, przełożonymi oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym organizacji; (6) tworzenie własnego wizerunku osoby sukcesu, mającej znaczący potencjał rozwojowy; (7) prowadzenie gier politycznych wewnątrz organizacji, wyrażających się wchodzeniem w określone koalicje, stosowaniem wymiany, wykorzystywaniem posiadanej władzy, schlebianiem przełożonym, przemilczaniem spraw. Część tych strategii może być oceniana jako wątpliwa etycznie, niemiej występuje w praktyce organizacji.

Na przełomie XX i XXI wieku zaczęto zwracać uwagę na zmiany ścieżek kariery w organizacjach, wynikające m.in. z globalizacji i trans-

[91] *Ibidem*, s. 311.
[92] *Ibidem*, s. 313-314.
[93] *Ibidem*, s. 315-316.

formacji systemowej[94]. Wyłaniający się nowy model kariery cechuje się: nieliniowością, obowiązywaniem w otoczeniu niestabilnym, wzrostem znaczenia przedsiębiorczości, wykraczaniem poza granice jednej organizacji, podkreślaniem wartości kapitału ludzkiego, zdobywaniem przez pracowników kwalifikacji i doświadczeń w edukacji ustawicznej i nieformalnej, dążeniem do równowagi pracy i życia osobistego, przesuwaniem odpowiedzialności za karierę z organizacji na jednostkę oraz większą złożonościa ścieżek kariery.

Zasadne jest omówienie koncepcji etapów rozwoju zawodowego nauczycieli, których analiza wykracza poza rozwój rozumiany jako prawnie regulowane stopnie awansu. Przegląd takich koncepcji przeprowadziły S. Koczoń-Zurek U. Tabor[95]. Teorią związaną bezpośrednio z wykonywaniem zawodu nauczyciela, skoncentrowaną na rozwoju aktywności zawodowej, na zmianach w zakresie profesjonalnych kompetencji nauczyciela, jest koncepcja R. Kwaśnicy. Zakłada się w niej podtrzymywanie aktywności zawodowej poprzez przekraczanie nabytych już kompetencji zawodowych: praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych) i technicznych (postulacyjnych, metodycznych i realizacyjnych). Nauczyciel stale podtrzymuje odpowiedni poziom aktywności, aby nieustannie rozwijać swoją osobowość i kompetencje zawodowe. Rozwój zawodowy nauczycieli przebiega od wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację do niej, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania własną tożsamością osobową rozumianą jako wiedza o sobie i własnych powinnościach oraz niezależność od wpływów otoczenia. Do etapów tych przypisane są kompetencje właściwe dla zawodu nauczyciela, które kształtują się zgodnie ze stadiami rozwoju określonymi w teorii L. Kohlberga. Są to stadia:

1) Przedkonwencjonalne − dotyczy wchodzenia w rolę, aktywność zawodowa nauczyciela przejawia się tu rozwiązywaniem problemów praktyczno-moralnych oraz naśladowaniem wzorów zachowania uznawanych za typowe w środowisku nauczyciela. Ich typowość potwierdza możliwość osiągnięcia pewnych korzyści, nagród za przejawianie aprobowanych zachowań. Nauczyciel wybiera takie zachowania, które zapewniają mu

[94] *Ibidem*, s. 319-322.

[95] S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 30-36; U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 39-45.

pozytywną ocenę przełożonych i kolegów, lub takie, które są przez nich akceptowane. Nie zawsze musi on rozumieć powielone zachowania ani też nie musi być przekonany co do ich racji. Aktywność nauczyciela ukierunkowuje dążenie do maksymalnego upodobnienia własnych zachowań do tych wzorów, które umożliwiają sprawne przystosowanie się do otoczenia. Aktywność zawodową nauczyciela podtrzymują tu zatem naśladownictwo i dążenie do maksymalizacji korzyści. Sposoby rozwiązywania dylematów rozwojowych na tym etapie rzutują na to, jak nauczyciel radzi sobie z nimi na następnych etapach.

2) Konwencjonalne − pełna adaptacja nauczyciela do roli zawodowej. Nauczyciel już rozumie wzorce postępowania nauczycielskiego, jest świadom ich uzasadnień, ale nie pochodzą one od niego samego. Sprawnie posługuje się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny. Głównym motywem działania nauczyciela na tym etapie jest dążenie do sprostania uświadomionej konwencji − przepisu roli zawodowej wynikającego z tradycji oraz wiedzy pedagogicznej. Działania wykraczające poza te zinstytucjonalizowane wzory postępowania stanowią nonkonformizm, np. poprzez innowacje w zakresie celów, metod i środków działania. Aktywność zawodową podtrzymuje tu nadal otoczenie nauczyciela, ale wyłaniają się też czynniki wynikające z rozumienia roli, co prowadzi do mniej biernego postępowania.
3) Postkonwencjonalne − to faza twórczego przekraczania roli zawodowej. Przejawia się z jednej strony poprzez nowe formy rozumowania i działania w oparciu o krytyczne posługiwanie się wiedzą i rewizję roli zawodowej, badanie jej uzasadnień, modyfikowanie związanych z nią standardów praktyczno-moralnych i technicznych. Z drugiej strony przekraczanie roli przejawia się w dążeniu do twórczego wykorzystywania wiedzy, czego wyrazem jest opracowanie własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i własnych sposobów działania w niej. Dochodzi tu do przekładania wartości na zobowiązania i upoważnienia moralne wobec ucznia i siebie samego, co prowadzi do działalności innowacyjnej. Aktywność zawodową nauczyciela utrzymuje tu osobiste zaangażowanie i dążenie do autonomii.

Rozwój zawodowy nauczyciela w kierunku stadium postkonwencjonalnego jest zatem niezbędny w warunkach wyłaniania się nowych potrzeb edukacyjnych i gwałtownych zmian w otoczeniu szkoły.

Odmienną koncepcję rozwoju zawodowego nauczyciela zaproponował R. Harry[96]. Przyjmuje się w niej, że rozwój ten obejmuje nabywanie umiejętności działania i bycia. Działanie to umiejętności, które pomagają skutecznie realizować zadania zawodowe, natomiast bycie to umiejętność pracy z drugim człowiekiem, dysponowanie odpowiednimi cechami charakteru. Zmiany w rozwoju odbywają się w czterech sferach: wspólnej, indywidualnej, prywatnej i publicznej. Przecinając się, tworzą czteroetapowy proces rozwoju zawodowego. Rozumienie i realizowanie roli zmienia się w zależności od tego, jaki charakter mają obecne działania nauczyciela, w jakiej sferze działa. W rezultacie nauczanie może być traktowane jako: zawód, umiejętność, profesjonalizm lub sztuka. W etapie konwencjonalizacji, który jest pierwszym etapem rozwoju zawodowego, nauczyciel uczy się zawodu, posługując się nabytymi w trakcie kształcenia wiadomościami i nawykami. Kieruje się on zewnętrznymi nakazami, zaleceniami, a jednocześnie w tym czasie zaczyna się proces identyfikacji z rolą zawodową. Następny etap to przyswajanie − gdy nauczyciel w pełni rozwija poczucie tożsamości z zawodem. W swoich działaniach kieruje się już nie tylko zewnętrznymi nakazami, ale też ogólnymi zasadami pracy w szkole, w tym czasie bycie nauczycielem oznacza nabycie umiejętności potrzebnych w zawodzie. Oba te obszary należą do sfery „wspólnej" nauczania, gdyż nauczyciel czerpie wiedzę ze źródeł zewnętrznych. Trzeci etap – transformacja − ma miejsce, gdy nauczanie staje się profesjonalizmem. Nauczyciel przechodzi w sferę indywidualną, ponieważ zaczyna kształtować własny punkt widzenia, własne poglądy i metody pracy. Etap ostatni − uzewnętrznianie − to okres, gdy nauczyciel przechodzi w sferę publiczno-indywidualną, ponieważ manifestuje siebie w działaniu. W swojej pracy liczy się przede wszystkim ze sobą i własną oceną. Czyni z nauczania sztukę.

Omówione koncepcje R. Kwaśnicy i R. Harrego zwracają uwagę na subiektywny wymiar kariery. Należy jednak zauważyć, że na rozwój zawodowy nauczyciela oddziałują także m.in. polityka edukacyjna, warunki nauczania i uczenia się w klasie szkolnej, kultura szkolna, wsparcie dyrektora szkoły, system oceniania nauczycieli, umiejętność planowania

[96] U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, *op. cit.*, s. 41-42.

własnego rozwoju na przestrzeni całej kariery zawodowej[97]. W przypadku nauczycieli zawodu zasadne jest ponadto uwzględnianie w rozwoju m.in. oczekiwań przemysłu, rynku pracy, społeczności lokalnych, możliwości finansowych władz publicznych do inwestycji na rzecz kształcenia w nowych kierunkach i wdrażania innowacji[98]. Należy przy tym też skonstatować, że pracownicy prywatnych szkół zawodowych są bardziej zależni w rozwoju od presji otoczenia niż osoby zatrudnione w sektorze publicznym − np. od zewnętrznych źródeł dofinansowania oraz od samodzielnego dochodzenia do wiedzy o trendach branżowych.

Zasadne jest zatem wskazanie też na koncepcje biorące pod uwagę czynniki obiektywne lub zewnętrzne, jak np. reforma oświaty, zmiany prawa oświatowego, wizja szkoły czy dyrektora, nacisk grona nauczycielskiego lub rodziców. Taką koncepcją jest model SMART, który podkreśla znaczenie wsparcia społecznego w podtrzymywaniu rozwoju nauczycieli i uwzględnia zaangażowanie instytucji w rozwój profesjonalny nauczyciela[99]. Skrót SMART odpowiada pięciu fazom rozwoju: *stimolous* (stymulacji), *modification* (modyfikacji), *amplification* (amplifikacji), *reconstruction* (rekonstrukcji) i *transformation* (transformacji). Pierwszy etap rozwoju zawodowego zgodnie z tym modelem obejmuje zmianę, która może być zainicjowana przez zewnętrznych specjalistów, ale potrzeba zmian powinna być efektem refleksji samych nauczycieli. Dużą pomoc na tym etapie stanowi wsparcie instytucjonalne, a także wybór nieformalnych liderów grup. Faza modyfikacji − pojawia się, gdy w odpowiedzi na bodziec zaczyna dochodzić do zmian w praktyce i w refleksji nauczycielskiej. Nauczyciel zaczyna tu poszukiwać nowych rozwiązań, bada, weryfikuje, analizuje dotychczasowe sposoby działania. W wymiarze instytucjonalnym na tym etapie powinien istnieć sprawny system komunikacji, który umożliwi współpracę pomiędzy nauczycielami. Trzeci etap − amplifikacja − obejmuje wystąpienie korzystnej interakcji między wszystkimi zaangażowanymi w zmianę osobami. Zdarzenie to polega na przejściu od działania jednostki do włączenia w te działania innych pracowników instytucji. Rozwija się w ten

[97] J. Szempruch, *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, *op. cit.*, s. 113.
[98] Zob. R. Harris, M. Simons, *'Out of sight, but not out of mind!': reality of change in the daily working lives of VET practitioners*, AVETRA, Nowra 2003, www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2003/refereed/Harris.pdf [30.01.2014], s. 1; R. Harris, M. Simons, B. Clayton, *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners*, *op. cit.*, s. 18-19.
[99] U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, *op. cit.*, s. 42-43.

sposób wspólna odpowiedzialność za podjęte zmiany. Na czwartym etapie − rekonstrukcji − przechodzi się od projektowania zmian do ich wprowadzania. Nauczyciele zaczynają stosować w praktyce zaprojektowane zmiany. Dzięki temu czynności zawodowe nabierają nowego wymiaru. Zmiana ta prowadzi także do jakościowo nowego funkcjonowania instytucji. Na ostatnim, piątym etapie − transformacji − zmiany zostają sformalizowane. Nowe działania jednostki zostają usankcjonowane, a instytucja adaptuje zmiany. Model ten zakłada cykliczne powtarzanie etapów – powtarzają się one, gdy odczuwana jest potrzeba zmian.

Odmienną koncepcję rozwoju nauczyciela opisał H.L. Dreyfus, który podzielił ścieżkę kariery na pięć poziomów opisujących określone umiejętności nauczyciela oraz jego koncepcję własnej pracy[100]. Koncepcja ta może zostać zestawiona z propozycją M. Hubermana, P.J. Siksa i R. Fesslera oraz J. Christensena, wskazującą na lata stażu pracy nauczyciela. Łącząc te koncepcje, należy wyróżnić następujące poziomy:

1) Nowicjusz − sztywne trzymanie się zasad, planów, niewielka percepcja sytuacyjna, brak własnych osądów. Etap ten to rozpoczęcie kariery, 1.-3. rok pracy, wstępne zaangażowanie, łatwe lub bolesne początki.
2) Zaawansowany początkujący − bazowanie na atrybutach i aspektach sytuacji wcześniej poznanych, wciąż ograniczona percepcja sytuacji, wszystkie atrybuty pracy wartościowane jednakowo. Na tym etapie następuje stabilizacja, jest to 4.-6. rok pracy. Cechuje się odnajdowaniem zaangażowania − konsolidacją, emancypacją, integracją z kolegami z pracy.
3) Kompetentny nauczyciel − częściowe postrzeganie swoich działań w dalekosiężnej perspektywie, świadome i celowe planowanie, standaryzacja i zrutynizowanie działań. Na tym etapie ma miejsce eksperymentowanie, ocena sytuacji, jest to 7.-18. rok pracy. Cechuje się nowymi wyzwaniami i nowymi troskami. Jak zauważa C. Day, na tym etapie możliwe jest też osiągnięcie zastoju zawodowego, które oddziałuje na potrzebę reorientacji lub dalszego rozwoju[101]. Wiąże się to z poszukiwaniem nowych wyzwań poprzez branie na siebie większej odpowiedzialności w tej samej szkole lub poprzez zmianę szkoły w celu uzyskania awansu. W tym okresie może

[100] Por. *ibidem*, s. 43-44.

[101] C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 102-103.

też wzrosnąć odpowiedzialność poza szkołą, np. z uwagi na kryzys wieku średniego, powiększanie się rodziny, konieczność opieki nad starzejącymi się rodzicami. Zakwestionowanie celów i warunków swojej pracy może też prowadzić do zmiany zawodu[102].

4) Biegły nauczyciel − holistyczne postrzeganie sytuacji edukacyjnych, dostrzeganie spraw istotnych i nietypowych, samodzielne podejmowanie decyzji, które nie wymagają już wysiłku. Etap ten cechuje uspokojenie, konserwatyzm. Ma miejsce między 19. a 30. rokiem pracy. Następuje tu osiągnięcie zastoju zawodowego, odczucie śmiertelności, zakończenie starań o awanse, zadowolenie lub stagnacja.
5) Ekspert − rezygnacja z zasad, wytycznych, maksym, intuicyjne rozumienie sytuacji, posiadanie wizji tego, co możliwe. Etap ten następuje powyżej 31. roku pracy. Cechuje się też „spokojnym" lub „gorzkim" wyłączeniem się z zawodu. Ta faza końcowa objawia się zwiększoną troską o uczenie się dzieci i rosnącym zainteresowaniem sprawami pozazawodowymi, rozczarowaniem, ograniczaniem działalności zawodowej.

Podsumowując, należy stwierdzić, że w opisanych modelach podkreślane są sytuacje, które stanowią zarówno o możliwościach, jak i ograniczeniach rozwoju zawodowego nauczycieli[103]. Należy przy tym zauważyć, że w teoriach tych jest wiele momentów krytycznych, które mogą prowadzić do wyboru postępowania nieetycznego, do wypalenia zawodowego, rezygnacji z kariery nauczyciela, stagnacji zawodowej, ale też do formułowania i wdrażania innowacji lub zmian ról społecznych. Za szczególnie istotne momenty należy uznać kryzysy: adaptacji zawodowej, pracy rutynowej i schyłkowego okresu pracy zawodowej. Ich pozytywne przezwyciężanie powinno odbywać się poprzez zindywidualizowanie wsparcia dla nauczycieli, budowę ich wiedzy i umiejętności przewartościowania własnej pracy. Za C. Dayem przytoczyć można sześć zasad, które mogą być wykorzystywane w planowaniu kariery nauczycieli[104]. Są to: (1) uznanie rozwoju zawodowego nauczyciela za mechanizm wspomagający jego uczenie się, który trwa przez całe życie; (2) zarządzanie rozwojem przez samego nauczyciela i równocześnie

[102] *Ibidem*, s. 102-103.
[103] *Ibidem*, s. 44-45.
[104] C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 167.

wspólna odpowiedzialność nauczyciela i szkoły; (3) wspieranie rozwoju przez oddanie nauczycielom do dyspozycji odpowiednich środków; (4) uznanie, że rozwój zawodowy przynosi korzyści zarówno nauczycielom, jak i szkołom; (5) poddawanie tego rozwoju systematycznej ocenie; (6) angażowanie się nauczycieli we własny rozwój powinno być zróżnicowane w zależności od indywidualnych potrzeb.

Jednocześnie wytyczne te powinny być równoważone z życiem osobistym i społecznym poszczególnych nauczycieli i szkół. W związku z tym wdrażane zmiany nigdy nie będą z sobą w pełni zsynchronizowane i nie zawsze będą przebiegać w tym samym kierunku i w takim samym czasie.

W raporcie Międzynarodowej Organizacji Pracy z 2010 roku zwraca się uwagę na fakt, że na ogół struktura kariery w szkolnictwie zawodowym stanowi lustrzane odbicie tej z systemu kształcenia ogólnego[105]. Niemniej niektóre państwa wprowadziły w ostatnich latach zmiany prowadzące do nowych możliwości kształtowania karier nauczycieli i instruktorów zawodu. W Stanach Zjednoczonych osoby zatrudnione na tych stanowiskach mogą awansować na stanowiska kierowników działów specjalistycznych, administracyjnych lub stanowisk z zakresu superwizji. Doświadczeni nauczyciele mogą też pracować jako mentorzy młodszych pracowników oraz dodatkowo w innych szkołach o charakterze technicznym. W Serbii i Chorwacji ustanowiono natomiast w szkołach stanowiska do obsługi kontaktów z pracodawcami, związkami zawodowymi i organizacjami branżowymi. MOP wskazuje także na możliwości kariery nauczycieli zawodu w programach szkoleniowych, dokształcających i przygotowujących do pracy w szkole, w tym w centrach dokształcających nauczycieli zawodu, które dla przykładu istnieją w Niemczech. Propozycją kariery może być praca w ministerstwach do spraw edukacji i pracy oraz ich agencjach, polegająca na planowaniu polityk publicznych, programów nauczania oraz nadzorze pedagogicznym. Kariera nauczycieli zawodu może być też ukierunkowana na pracę w szkołach wyższych w zakresie badań i rozwoju technologii, w tym w charakterze konsultantów branżowych.

K. Pukelis I R. Lauzackas w opisie standardu kwalifikacji nauczycieli i instruktorów zawodu wskazują, że jego celem jest ujednolicenie plano-

[105] *Teachers and trainers for the future. Technical and vocational education and training in a changing world*, ILO, Geneva 2010, s. 36.

wania, wdrażania i oceny pracy[106]. Obejmuje on pięć wymiarów: rozwój kompetencji personelu; planowanie kompetencji programowych i nauczania; kompetencje tworzenia programów nauczania; kompetencje w zakresie poruszania się w systemie szkolnym; rozwój przedmiotów zawodowych. Ponadto przyjęto etapy kariery w zawodzie oraz wskazano możliwość występowania w systemie ról wykładowców, tutorów, mentorów oraz studentów kierunków technicznych, którzy w trakcie swojej edukacji prowadzą też zajęcia w szkołach zawodowych[107]. Model ten zakłada, że kluczowe w kształceniu zawodowym są doświadczenia nauczających, a nie jedynie ich formalna edukacja. W rezultacie możliwe jest kształtowanie kompetencji strategicznych i innowacyjnych oraz zaspokajanie potrzeb szkół i nauczycieli[108].

Z badań prowadzonych w Australii wynika natomiast, że możliwe jest także inne kształtowanie systemu kariery nauczycieli zawodu[109]. Zauważono bowiem, że wiele osób przechodzi z biznesu do pracy w szkołach zawodowych na późniejszych etapach kariery, w wieku średnim lub starszym, ze względu na: (1) wiek lub przeżycie wypadku w pracy, brak pełnej sprawności do jej wykonywania; (2) chęć pracy bardziej społecznej, publicznej, ofiarowania czegoś od siebie społeczeństwu; (3) zwiększenie równowagi pracy i życia osobistego w swojej karierze; (4) chęć zdobycia nowych doświadczeń, zmiany zawodu, chęć opóźnienia przejścia na emeryturę. Wstępowaniu w karierę nauczyciela często najpierw towarzyszy praca dorywcza w charakterze instruktora lub trenera, a następnie staranie się o podjęcie takiej pracy na stałe.

W kształtowaniu karier nauczycieli zawodu zasadne jest także uwzględnianie zjawiska, które M. Simons określa mianem „kalejdoskopu możliwości"[110]. Pod pojęciem tym opisuje sytuację współczesnego systemu szkolnictwa zawodowego, w którym nie można już mówić o spójnej, jednolitej kategorii pracowników. Postępujące zróżnicowanie ról wiąże się ze świadczeniem odmiennych, choć niekiedy zbliżonych usług edukacyjnych i doradczych w różnego typu organizacjach sektora. W perspektywie historycznej zauważa się, że nauczyciele kształcenia zawodu i w sektorze szkolnictwa wyższego rozwijali się

[106] K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, *op. cit.*, s. 115-116.
[107] *Ibidem*, s. 128-133.
[108] *Ibidem*, s. 130-132.
[109] *Vocational education and training workforce*, *op. cit.*, s. 46.
[110] M. Simons, *The future of the tertiary sector workforce: a kaleidoscope of possibilities?*, *op. cit.*, s. 36-37.

odrębnymi ścieżkami. Współcześnie jednak ich reprezentanci często wchodzą ze sobąw interakcje, podmioty zaś coraz częściej muszą ze sobą współpracować. W rezultacie można wyróżnić cztery typy podmiotów: jednosektorowe, gdzie nauczanie dotyczy jednego obszaru tematycznego; dwusektorowe, gdzie przynajmniej 20% uczniów kształconych jest w drugim kierunku; międzysektorowe, gdzie łączy się edukację zawodową i wyższą; wielosektorowe, gdzie przynajmniej od 3% do 20% uczniów kształconych jest w kierunkach niszowych. W rezultacie pracownicy szkół zawodowych i uczelni wyższych muszą być przygotowani na płynne przechodzenie między nauczanymi kierunkami i między organizacjami.

Kształtowanie zatrudnienia w szkolnictwie zawodowym

Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyróżnienie przynajmniej czerech podejść do kształtowania struktury zatrudnienia w systemach oświatowych przy uwzględnieniu zjawiska nadwyżki zatrudniania pracowników. Omówione w dalszej części rozdziału koncepcje to: zwiększanie mobilności nauczycieli; wykorzystanie nadwyżki podaży i zatrudnienia nauczycieli; strategie zatrzymania nauczycieli w zawodzie; oraz derekrutacja, zwolnienia nauczycieli.

W pierwszej kolejności należy jednak podkreślić, że w warunkach polskiego szkolnictwa zawodowego prowadzone są przede wszystkim zwolnienia nauczycieli, które zwiększają ich zagrożenie bezrobociem, w tym bezrobociem długotrwałym, co będzie prowadzić do zwiększenia negatywnych kosztów gospodarczych, społecznych i psychologicznych wynikających z tego bezrobocia[111]. Z perspektywy zarządzania zasobami ludzkimi zjawisko niedopasowania zatrudnienia do potrzeb organizacji wynika ze złożonego połączenia wielu czynników ekonomicznych, technicznych i organizacyjnych. Według K. Sochackiej proces derekrutacji jest podejmowany jako konieczność dopasowania pracodawcy do zmieniających się czynników ekonomicznych, technicznych i organizacyjnych oraz likwidacji występującego w danym momencie niedopasowania zatrudnienia do potrzeb organizacji[112]. Podobnie nadmiar zatrudnienia określa A. Pocztowski, uznając, że jest to sytuacja, w której zachodzi niedopasowanie zatrudnienia do potrzeb biznesowych organizacji

[111] Zob. M. Klimczuk-Kochańska, A. Klimczuk, *Outplacement dla pracowników – bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012, s. 23-40.

[112] K. Sochacka, *Skuteczne rozwiązanie stosunku pracy z pracownikiem*, C.H. Beck, Warszawa 2012, s. 6.

w jednym z wymiarów: ilościowym, jakościowym, czasowym, przestrzennym lub kosztowym[113]. Zjawisko to może wynikać z czynników: (1) ekonomicznych, jak koniunktura gospodarcza, nieracjonalne wykorzystanie czasu, wysokie koszty pracy i nieodpowiednie systemy wynagradzania; (2) technicznych, jak nowe technologie modernizujące stanowiska pracy lub zmieniające popyt na pracę; oraz (3) organizacyjnych, jak zmiany struktur organizacyjnych, procesów, pracy, fuzje i przejęcia. Redukcja zatrudnienia wiąże się też z tendencją do zmniejszania rozmiarów i kosztów prowadzenia działalności współczesnych organizacji. Istotą tych zmian jest ich powszechny charakter, przez co dotyczą wszystkich kategorii zatrudnionych, włącznie z kadrą kierowniczą.

Inny podział obejmuje uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne wystąpienia nadwyżki zatrudnienia. Za czynniki zewnętrzne można uznać wskazywane przez K. Schwana i K.G. Seipela: (1) zbyt wolny wzrost gospodarczy lub zastój branży; (2) wprowadzenie nowych technologii do przedsiębiorstwa; (3) proces koncentracji gospodarczej; (4) wpływ koniunktury; (5) nadmiar potencjału siły roboczej i wymiana personelu; (6) przeniesienie centrum produkcji; oraz (7) wahania sezonowe[114]. Czynniki wewnętrzne można wymienić, łącząc wnioski z badań E. Długosz-Truszkowskiej[115] oraz J. Jarczyńskiego i A. Zakrzewskiej-Bielawskiej[116]. Są to: (1) zatrudnianie przypadkowych osób; (2) trudności w stabilizacji kadry fachowców przy równoczesnych trudnościach z pozbyciem się gorszych pracowników; (3) szkolenie wszystkich pracowników, a nie wyłącznie tych, którzy są rozwojowi i umożliwiają realizowanie nowej strategii przedsiębiorstwa; (4) niejasne kryteria wynagradzania; (5) niskie morale zespołów pracowniczych − brak komunikacji między „górą" a „dołem", brak wspólnego języka, integracji; (6) brak jasno wytyczonej ścieżki kariery; (7) brak kultury organizacyjnej wynikającej z tradycji i etyki; (8) kierowanie na szkolenia wyłącznie pracowników postrzega-

---

[113] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie − procesy − metody*, *op. cit.*, s. 162-163.

[114] K. Schwan, K.G. Seipel, *Marketing kadrowy*, C.H. Beck, Warszawa 1997, s. 238.

[115] E. Długosz-Truszkowska, *System oceny pracowników jako element strategii personalnej*, [w:] *Współczesne tendencje w zarządzaniu zasobami pracy*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 1997, s. 196; [cyt. za:] A. Nalepka, *Restrukturyzacja przedsiębiorstwa. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa-Kraków 1999, s. 77.

[116] J. Jarczyński, A. Zakrzewska-Bielawska, *Restrukturyzacja zatrudnienia w przedsiębiorstwie*, [w:] S. Lachiewicz, A. Zakrzewska (red.), *Restrukturyzacja organizacji i zasobów kadrowych przedsiębiorstwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 215.

nych jako „rozwojowi", którzy umożliwiają realizację nowej strategii przedsiębiorstwa; (9) pozornie wytyczone ścieżki kariery; oraz (10) nieodpowiednie dopasowanie kultury organizacyjnej.

Zakłada się przy tym, że powyższe trudności − prowadzące najczęściej do racjonalizacji zatrudnienia poprzez jego ograniczenie − występują głównie w organizacjach, które są w branżach przechodzących restrukturyzację oraz w organizacjach, które nie posiadają specjalnych działów odpowiedzialnych za zarządzanie zasobami ludzkimi wykraczające poza standardowe procedury zarządzania kadrami.

Zwiększanie mobilności pracowników

Mobilność pracowników, jak wskazuje S. Sirko, odnosi się do zmian pionowych lub horyzontalnych w przemieszaniu się jednostek lub grup w obrębie społeczeństwa[117]. Pionowe to np. przemieszczenia na skali wykształcenia, dochodu, władzy. Poziome to np. zmiana wykonywanego zawodu. Na ruchliwość społeczną oddziałują zmiany polityczno-ustrojowe, społeczne, rozwój gospodarczy i technologiczny. Szczególnym typem jest ruchliwość pracownicza, która obejmuje procesy ilościowych i jakościowych zmian w strukturze zatrudnienia, dokonujących się w wyniku wchodzenia i wychodzenia ludzi do i z organizacji, wewnętrznych zmian treści ich pracy, bez względu na stojące za nimi przyczyny. Uogólniając, zakłada się, że mobilność to zdolność do przemieszczania się i działania pracownika w nowych warunkach. Czynniki oddziałujące na tę ruchliwości mogą być obiektywne i subiektywne. Do obiektywnych należą np. zmiany w otoczeniu organizacji, jej przekształcenia strukturalne, kultura organizacyjna, nowa technika oraz działania pracowników pionu kadrowego i przełożonych pracowników. Subiektywne czynniki to osobiste decyzje, które niekiedy mogą być impulsywne, np. dążenie do zdobycia ciekawej pracy, wyższe dochody czy lepsze możliwości zaspokojenia różnych potrzeb. Przemieszczenia mogą mieć pozytywnie lub negatywnie skutki dla organizacji. Pierwsze to np. rozwój zawodowy pracownika, drugie to zwolnienia, które powodują negatywne zmiany w realizacji zadań w organizacji, w tym duże koszty związane ze zwalnianiem pracowników i szkoleniem nowo zatrudnionych.

OECD zaleca zdynamizowanie systemów kształcenia poprzez stymulowanie mobilności nauczycieli[118]. Mobilność między szkołami i

[117] S. Sirko, *Mobilność pracowników*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Cła i Logistyki, Warszawa 2007, s. 7-9.

[118] *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World, op. cit.*, s. 29-30.

regionami ma pozwalać zarówno na wymianę pomysłów i umiejętności, jak i różnicować kariery i doświadczenia nauczycieli. Mobilność pozwala też na zwiększanie szans na zatrudnienie w przypadku ograniczeń zatrudnienia w regionie. Niedostatek mobilności jest częstym powodem dwóch przeciwstawnych zjawisk – nadwyżek i niedoborów zatrudnienia nauczycieli. Usuwanie barier w mobilności i stosowanie zachęt do niej pozwala z jednej strony na przyciąganie chętnych do obszarów, gdzie brakuje nauczycieli, z drugiej − zwiększać szanse na zmianę kariery zwalnianych nauczycieli poprzez rozwój nowych kontaktów społecznych i obecność na odmiennych lokalnych rynkach pracy. Zarządzanie zasobami i kapitałem ludzkim nauczycieli obejmuje też mobilność w wymiarze międzynarodowym, przez co istotną kwestią staje się uznawalność kwalifikacji i certyfikatów oraz ujednolicanie procedur zatrudnienia.

P. McKenzie i P. Santiago w innym raporcie OECD dokładniej opisują poszczególne typy mobilności nauczycieli[119]. Podstawowy dotyczy przemieszczeń między szkołami wewnątrz systemów narodowych. Główną korzyścią wynikającą z tego rozwiązania jest wymiana wiedzy, otwieranie szkół na nowe pomysły, wyrównywanie szans poszczególnych regionów i równoważenie rynków pracy nauczycieli. Przykładowo w Japonii i Korei Południowej od nauczycieli oczekuje się okresowych zmian szkół w czasie ich kariery. Ma to zapewnić wszystkim szkołom równy dostęp do najbardziej efektywnych pracowników i równoważyć doświadczenia młodszych i starszych nauczycieli. Okres pracy w poszczególnych szkołach wynosi od 5 do 7 lat. W niektórych regionach od nauczycieli wymaga się zdobycia doświadczenia nie tylko w szkołach położonych w różnych warunkach geograficznych, ale też na różnych poziomach edukacji.

Drugi typ mobilności nauczycieli dotyczy przemieszczeń między zawodem nauczyciela a innymi zawodami. Zjawisko takie jest relatywnie rzadziej spotykane, ale jest postrzegane jako korzystne, gdyż pozwala na wykorzystanie w szkołach umiejętności i wiedzy osób o odmiennym pochodzeniu i specjalizacji. Jest to szczególnie ważne w szkolnictwie zawodowym, gdzie zaleca się zachęcanie do prowadzenia zajęć także osoby bez kwalifikacji pedagogicznych. Główną barierą w zmianach zawodu w kierunku odejść i powrotów do roli nauczyciela jest ustanowienie systemów awansów zawodowych w sektorze publicznym oraz regulacje, które nie uwzględniają uznawalności doświadczenia zawodo-

[119] P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, *op. cit.*, s. 159-161.

wego poza szkolnictwem w przełożeniu na wynagrodzenia i inne korzyści socjalne. Jednocześnie zaznacza się, że zwiększanie czynników zatrudnialności nauczycieli może umożliwiać ich płynne przejścia z edukacji do innych sektorów w razie potrzeby.

Trzeci typ mobilności dotyczy przemieszczeń nauczycieli między krajami. Komisja Europejska przykładowo wspiera szereg programów wymiany nauczycieli, sieci i współpracy międzynarodowej. Dąży się także do zwiększania uznawalności wykształcenia nauczycieli, którzy mogliby za granicą kształcić uczniów z grup imigrantów. Takie rozwiązania są wdrażane przede wszystkim w Wielkiej Brytanii, gdzie działa około 100 prywatnych agencji zajmujących się pośrednictwem pracy dla nauczycieli w Australii, Nowej Zelandii, Afryce Południowej i Kanadzie.

Zdaniem autorów raportu zachęcanie nauczycieli do mobilności może ograniczać nadwyżki zatrudnienia[120]. Zasadne jest tu stosowanie zachęt i znoszenie barier mobilności poprzez wzajemną uznawalność kwalifikacji, rozpoznawalność kwalifikacji z sektorów niedotyczących edukacji oraz wdrażanie rozwiązań na rzecz powrotów do zawodu nauczyciela.

Wykorzystanie nadwyżki podaży nauczycieli

Zbliżona do mobilności nauczycieli jest sytuacja nadwyżek zatrudnienia w sektorze oświaty[121]. P. McKenzie i P. Santiago zwracają uwagę na fakt, że w pewnym stopniu jest to sytuacja korzystniejsza niż niedostatek nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach. Niemniej nadwyżka wiąże się z wysokimi kosztami indywidualnymi i społecznymi związanymi z inwestycją w wykształcenie nauczycieli, którzy nie mogą znaleźć zatrudnienia, gdyż ich wykształcenie nie jest uznawane przez wielu pracodawców za odpowiednie do ich zadań. Aby utrzymać motywację nauczycieli do zainteresowania się pracą w zawodzie, w Grecji wprowadzono obowiązek utrzymywania nauczycieli na listach kandydatów do zatrudnienia w szkołach na przynajmniej 10 lat. W ten sposób zatrudnienie nowych nauczycieli ewoluowało w kierunku większego wykorzystania egzaminów sprawdzających kwalifikacje nauczycieli.

Ponadto nadwyżka zatrudnienia wymaga zwiększenia jakości kształcenia nauczycieli, co ogranicza liczbę osób, które chciałyby jedynie zdobyć dyplom nauczyciela, ale nie zamierzają pracować w zawodzie. Za-

[120] *Ibidem*, s. 164-165.
[121] *Ibidem*, s. 60.

sadne jest także wprowadzanie rozwiązań na rzecz wzrostu motywacji do pracy osób, które już pracują w zawodzie, a które mogą odczuwać jego negatywne oceny społeczne ze względu na znaczny poziom bezrobocia wśród osób, które mogłyby wykonywać pracę nauczyciela.

Wykorzystanie nadwyżek zatrudnienia powinno prowadzić do lepszego zagospodarowania czasu pracy nauczycieli oraz poprawy warunków pracy w szkołach. Zasadnicze jest prowadzanie rozwiązań na rzecz zwiększenia selekcji osób wprowadzanych do zawodu[122]. Istotne jest tu np. wprowadzanie rozmów kwalifikacyjnych, testów kwalifikacyjnych, przygotowywanie planów zajęć i demonstrowanie umiejętności prowadzenia zajęć. Możliwe jest także wprowadzanie nowych ścieżek rozwoju kariery w zawodzie oraz dzielenia stanowisk pracy[123]. Takie rozwiązania to np. wprowadzanie ról mentorów, koordynatorów szkoleń wewnętrznych, koordynatorów projektów szkolnych.

Strategie zatrzymania nauczycieli w zawodzie

C.J. Reed i F.K. Kochan podkreślają, że z reguły więcej uwagi poświęca się kwestiom rekrutacji nauczycieli niż ich utrzymaniu w zawodzie[124]. Opracowanie strategii przyjęć jest bowiem łatwiejsze, niż określenie warunków utrzymania najlepszych osób w zawodzie. Takie strategie mogą bowiem wymagać tworzenia nowych struktur w organizacji, innowacji i wykraczania poza standardowe procedury.

Podstawowym podejściem jest tu zwiększanie statusu zawodu nauczyciela poprzez wzrost wynagrodzeń i innych niematerialnych i socjalnych korzyści z pracy. W takich rozwiązaniach mieszczą się: zachęty do powrotu do zawodu osób, które z niego zrezygnowały; łączenie płacy z efektami nauczania uczniów; wdrażanie systemów oceniania pracy nauczycieli w celu stymulowania poprawy jakości pracy osób o najsłabszych wynikach.

Drugie podejście to restrukturyzacja warunków pracy poprzez zwiększanie współpracy z interesariuszami szkoły – jej otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym. Wewnętrzne systemy wsparcia to np. ustanawianie liderów w realizacji określonych zadań, zwiększanie wpływu na podejmowanie decyzji co do rozwiązywania problemów w szkole, zwiększanie prac grupowych, tworzenie i wdrażanie planów rozwoju szkół, wdra-

[122] *Ibidem*, s. 90-91.
[123] *Ibidem*, s. 194-196, 206.
[124] C.J. Reed, F.K. Kochan, *Teacher Recruitment and Retention*, [w:] F.W. English (red.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 1001.

żanie programów równowagi praca−życie, zmniejszanie liczebności grup zajęciowych i obłożenia czasem pracy, wdrażanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, które uwzględniają indywidualne potrzeby nauczycieli[125].

Zewnętrzne systemy wsparcia w ramach restrukturyzacji warunków pracy mają zaś na celu zwiększenie wśród nauczycieli poczucia zaangażowania i kontaktu z innymi ludźmi, grupami i organizacjami spoza szkoły. Wśród takich rozwiązań znajdują się w szczególności: szkolne grupy pomocowe; sieci lokalne, regionalne i narodowe; szkoły doskonalenia zawodowego; angażowanie interesariuszy zewnętrznych, organizacji pozarządowych oraz lokalnych i regionalnych władz publicznych[126]. Szkolne grupy pomocowe zostały np. wprowadzone w Stanach Zjednoczonych w szkołach o najgorszych wynikach kształcenia, gdzie bariery edukacyjne wynikają głównie z nierozwiązanych problemów społecznych uczniów i ich rodzin. Grupy pomocowe mają za zadanie ukierunkowanie nauczania uczniów na ich indywidualne potrzeby, promowanie współpracy, zapewnianie odpowiedniego czasu pracy z każdym uczniem. Sieci edukacyjne służą natomiast wymianie doświadczeń, wiedzy i umiejętności nauczycieli, poprawie pełnienia ról liderów w swoich placówkach oraz aktywnemu zaangażowaniu w podejmowane decyzje. Szkoły doskonalenia zawodowego to np. programy z udziałem pracowników naukowych i nauczycieli, w których dochodzi do interakcji między różnymi interesariuszami systemu edukacji. Udział w nich zwiększa kompetencję nauczycieli i pozwala na wdrażanie i upowszechnianie własnych koncepcji i praktyk. Podmioty zewnętrze, w tym organizacje pozarządowe, udzielają wsparcia restrukturyzacji szkół poprzez podkreślanie potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego i potrzeb społeczności lokalnych. Zwiększają zrozumienie nauczycieli dla ich potrzeb i łączą ich pracę z kształtowaniem projektów na rzecz rozwiązywania lokalnych problemów. Podmioty te prowadzą też zewnętrzne badania i akcje oceniające pracę nauczycieli i mogące istotnie poprawiać jej wizerunek w społeczeństwie. Polityka lokalna i regionalna może sprzyjać utrzymaniu zatrudnienia nauczycieli poprzez ustanawianie standardów przygotowania nauczycieli do zawodu i tworzenie dodatkowych wymagań wobec poszczególnych zadań wykonywanych przez nauczycieli. Mogą też wspierać finansowo i politycznie określone szkoły ze względu na osiągane przez nie efekty kształcenia.

---

[125] *Ibidem*, s. 1002-1003.
[126] *Ibidem*, s. 1003-1004.

Derekrutacja i zwolnienia nauczycieli

Ograniczanie nadwyżki zatrudnienia może obejmować instrumenty stabilizacji zatrudnienia oraz derekrutacji, czyli jego okresowej lub stałej redukcji. W tym miejscu należy jedynie zwrócić uwagę na fakt, że mogą one wywoływać zróżnicowane negatywne i pozytywne skutki dla organizacji i jej pracowników, kosztów oraz zakresu i czasu realizacji[127]. Wystarczy podkreślić ryzyko stosowania części z technik stałej redukcji zatrudnienia.

Tabela 1. Możliwości i ryzyko stosowania technik stałej derekrutacji pracowników

Działania	Skutki
Zamrożenie przyjęć	Zahamowanie dopływu „świeżej krwi" do zakładu
Wcześniejsze emerytury	Utrata cennych fachowców
Przejście części pracowników na pracę w niepełnym wymiarze godzin	Osoby, których stanowiska nie zostały skreślone, mogą sprzeciwiać się ograniczeniu ich zakresu pracy
Zmniejszenie lub eliminacja godzin nadliczbowych	Zmniejsza swobodę kierownictwa w manipulowaniu obsadą
Zaprzestanie zatrudniania pracowników okresowych	Zmniejsza swobodę kierownictwa w operowaniu obsadą stanowisk
Zatrzymanie lub przeniesienie pracowników	Może stworzyć „lukę" w innym punkcie, jeżeli dana osoba nie będzie wykonywać obowiązków na obu stanowiskach

Źródło: K. Lanz, *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, PWN, Warszawa 1995, s. 119.

Tabela 2. Instrumenty stabilizacji i redukcji zatrudnienia

Kategoria instrumentów	Rodzaj instrumentów
Instrumenty stabilizacji zatrudnienia	• Transfer w ramach tego samego przedsiębiorstwa • Grupy zadaniowe do okresowych lub specjalnych zadań realizowanych w wielu miejscach • Wykonywanie pewnych prac z wyprzedzeniem, tj. napraw, produkcji, planowanych przedsięwzięć

[127] A. Ludwiczyński, *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 188; K. Lanz, *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, PWN, Warszawa 1995, s. 119.

Kategoria instrumentów	Rodzaj instrumentów
	inwestycyjnych itp. • Świadczenie usług wewnątrz własnego przedsiębiorstwa zamiast na zewnątrz • Zastąpienie usług świadczonych przez firmy zewnętrzne wykonywaniem takich prac przez własnych pracowników • Programy tworzenia nowych miejsc pracy wewnątrz przedsiębiorstwa • Przyjmowanie dodatkowych prac z zewnątrz przedsiębiorstwa w celu wykorzystania zbędnego potencjału pracowniczego • Okresowe przyjmowanie zleceń opłacanych poniżej kosztów
Instrumenty okresowej redukcji zatrudnienia	• Przekazywanie robotników na kontrakty do innych przedsiębiorstw • Wygaśnięcie i nieodnawianie kontraktów na wynajem pracowników • Wybieranie urlopów z wyprzedzeniem • Przymusowe urlopy krótkoterminowe • Płatne urlopy szkoleniowe • Urlopy bezpłatne • Wykorzystanie z wyprzedzeniem czasu wolnego za pracę w nadgodzinach • Zawieszenie (przerwanie) umów o pracę • Zwolnienia z gwarantowanym ponownym zatrudnieniem • Zwiększenie liczby programów szkoleniowych organizowanych w czasie pracy • Ułatwienie dodatkowego szkolenia zewnętrznego w godzinach pracy • Praca w skróconym wymiarze czasu
Instrumenty stałej redukcji zatrudnienia	• Wstrzymanie nowych przyjęć • Transfery na zewnątrz do innych zakładów • Lokowanie miejsc pracy w innej grupie przedsiębiorstw • Nieodnawianie umów o pracę na czas ograniczony • Dobrowolne odejście z pracy z rekompensatą • Wczesna emerytura, skorzystanie ze statutowych możliwości

Kategoria instrumentów	Rodzaj instrumentów
	• Wczesne emerytury w połączeniu z towarzyszącymi pakietami socjalnymi • Redukcja zatrudnienia poprzez wprowadzenie możliwości skrócenia wieku uprawniającego do przejścia na emeryturę przez pracowników zatrudnionych w wyjątkowo uciążliwych warunkach pracy • Redukcja liczby godzin przepracowanych w roku poprzez: skrócony dzień pracy, skrócony tydzień pracy, większe potrzeby w zakresie wolnego czasu • Wspieranie przedsięwzięć związanych z zatrudnianiem się na własną rękę • Zwolnienia, informacja o zakończeniu stosunku pracy • Zaangażowanie się w reindustrializację regionu

Źródło: A. Ludwiczyński, *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji, PWN, Warszawa 2006, s. 188.

Techniki derekrutacji, zwolnień pracowników szkół, w szczególności nauczycieli, opisuje J.T. Seyfarth na przykładzie systemu oświaty w Stanach Zjednoczonych. W niniejszym raporcie zakłada się, że część z analiz tych procesów może pozwolić także na wyjaśnienie tego aspektu zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim nauczycieli w szkołach zawodowych w Polsce[128]. Przyczynami prowadzącymi do potrzeby optymalizacji zatrudnienia w szkołach mogą być: zmniejszające się nabory uczniów, ograniczenia funduszy publicznych, zmiana lub zakończenie programów publicznych, reorganizacja, łączenie szkół, zwolnienia dyscyplinarne lub niewystarczające efekty kształcenia osiągane przez danego nauczyciela. Ewentualne ograniczenie zatrudnienia powinno odbywać się tak, aby nie został naruszony przebieg świadczenia usług edukacyjnych. Zaleca się podjęcie siedmiu kroków, które pozwolą na optymalizację zatrudnienia:

- identyfikacja nadwyżki zatrudnienia i jej przyczyn;
- określenie stanowisk, kwalifikacji i obszarów, których dotyczy nadwyżka;
- ocena możliwości podjęcia alternatywnych działań (np. zastosowanie mechanizmów stabilizacji zatrudnienia);

[128] J.T. Seyfarth, *Personnel management for effective schools, op. cit.*, s. 265.

- identyfikacja potencjalnej grupy pracowników do zwolnień;
- stworzenie rankingu zwolnień według kryteriów zgodnych z prawem i polityką szkoły;
- ocena listy i usunięcie z niej pracowników i grup chronionych prawem;
- wdrożenie redukcji zatrudnienia.

Należy tu zaznaczyć, że koncepcja ta nie określa zastosowanego na ostatnim etapie typu zwolnienia. Zasadne jest zatem wskazanie, że w literaturze przedmiotu odróżnia się zwolnienia z inicjatywy pracownika, na zasadzie porozumienia stron, oraz z inicjatywy pracodawcy (odejście przymusowe). Ten ostatni typ obejmuje: zwolnienia w wyniku usprawnień organizacyjnych lub zmian organizacyjnych; zwolnienia w wyniku restrukturyzacji, w tym redukcji zatrudnienia (outplacement; w tym zwolnienia monitorowane, grupowe); oraz zwolnienia w wyniku negatywnej oceny pracownika. W powyższym planie możliwe jest zatem zastosowanie w szczególności zwolnień w wyniku zmian organizacyjnych lub restrukturyzacji, z tą różnicą, że outplacement stanowi strategię bardziej odpowiedzialną i relatywnie bardziej korzystną dla pracownika niż pozostałe.

Zdaniem J.T. Seyfartha dokładna analiza nadwyżki zatrudnienia w szkole i jej przyczyn może pozwolić na rozpoznanie innych przyczyn problemów szkoły oraz uniknąć dalszych kosztów związanych z planowanymi zwolnieniami[129]. Pozwala także na racjonalne uzasadnienie ich potrzeby. Rozpoznanie dotkniętych nadwyżką kwalifikacji pozwala doprecyzować, które obszary wymagają ograniczenia zatrudnienia, a które być może jego zwiększenia poprzez przesunięcie pracowników na inne stanowiska. Ocena alternatyw pozwala na uniknięcie kosztów psychologicznych zwolnień wśród pracowników oraz na ochronę wizerunku szkoły. Możliwe alternatywy to: wczesne emerytury, bezpłatne urlopy na czas zmniejszonego zapotrzebowania na pracę w szkole, zatrudnienia na część etatu, pomoc w poszukiwaniu innych form zatrudnienia (szczególnie pomoc agencji pośrednictwa pracy), przekwalifikowanie zawodowe nauczycieli. Etap identyfikacji puli pracowników do zwolnień powinien mieć miejsce, tylko jeśli alternatywne strategie są niemożliwe do zastosowania. Kryteria wyboru pracowników powinny być przejrzyste i racjonalne – wykraczające poza krótki staż pracowników lub zbliżanie się do wieku emerytalnego. Kryteria te to: wyniki pracy, dodatkowe obo-

[129] *Ibidem*, s. 266-269.

wiązki, uprawnienia i certyfikaty zawodowe. Ranking pracowników powinien bazować na szczegółowej analizie wyników osiąganych przez pracowników, układów zbiorowych z pracownikami oraz prawa. Ocena stworzonej listy powinna być prowadzona na drodze konsultacji dyrektora szkoły i kierowników poszczególnych działów, co pozwoli na uniknięcię ewentualnych negatywnych konsekwencji prawnych zwolnień, naruszeń programów nauczania i strat dla jakości nauczania w szkole. Tak określona lista powinna być przedstawiona pracownikom wybranym do zwolnienia z wyjaśnieniem kryteriów i przyczyn. Ostatnim etapem powinno być wdrożenie redukcji zatrudnienia zgodnie z przepisami prawa i ustaleniami podjętymi wcześniej z pracownikami.

Istotną kwestią planowania zwolnień jest analiza praw pracowników[130]. Zaleca się w szczególności analizę układów zbiorowych i prawa oraz regulacji wewnątrzszkolnych, które mogą zawierać dodatkowe środki pomocy zwalnianym nauczycielom. W szczególności chodzi tu o uwzględnienie pracowników objętych ochroną przed rozwiązaniem umowy o pracę, takich jak: osoby w wieku przedemerytalnym, osoby na urlopach lub zwolnieniach lekarskich, pracownice w ciąży lub na urlopach macierzyńskich i działaczy związkowych. Zasadne jest też uwzględnianie praw przedstawicieli mniejszości etnicznych, narodowych i innych – zwolnienia nie mogą bowiem prowadzić do dyskryminacji ich przedstawicieli.

W przypadku zwolnień dyscyplinarnych zwraca się uwagę, że przed podjęciem takiej decyzji niezbędne jest upomnienie pracownika o ciężkim naruszeniu obowiązków, mowa np. o notorycznym spóźnianiu się do pracy, opuszczaniu stanowiska bez wiedzy przełożonych, nieusprawiedliwionej nieobecności w pracy[131]. Każde takie upomnienie powinno mieć formę pisemną. Następnym krokiem może być zawieszenie w prawach pracownika lub nieprzedłużenie bądź zerwanie umowy o pracę.

Kolejną podstawą zwolnień nauczycieli może być ich niekompetencja w radzeniu sobie w klasie szkolnej[132]. Kwestia ta jest jednak najmniej przejrzysta i narażona na subiektywne oceny poszczególnych uczestników systemu szkolnego – nauczycieli, kierownictwa szkół, rodziców i uczniów. Wykazanie niekompetencji pracownika wymaga opisu cech niskiej jakości jego pracy, przyczyn wypalenia zawodowego, rażących zaniedbań w pracy, niemoralnego lub nieprofesjonalnego zachowania,

[130] *Ibidem*, s. 270-272.
[131] *Ibidem*, s. 272-273.
[132] *Ibidem*, s. 274-278.

nieposłuszeństwa wobec przełożonych. Podstawę dokumentowania niewystarczających wyników w pracy powinny stanowić: przejrzyste systemy ewaluacji zewnętrznej, notatki o specyficznych zdarzeniach, notatki prywatne o nauczycielach prowadzone przez dyrektora szkoły oraz raporty z obserwacji zajęć.

J.T. Seyfarth wskazuje też na prawa zwolnionych nauczycieli[133]. W zależności od kraju mogą to być np. prawo do zapoznania się z zarzutami i przyczynami zwolnienia; dostęp do dowodów i zeznań świadków naruszeń w pracy; prawo do otwartego lub zamkniętego wysłuchania; prawdo do bycia reprezentowanym przez adwokata; możliwość przedstawiania kontrargumentów, dowodów i zeznań innych świadków; prawo do transkrypcji wysłuchania; prawo do decyzji na piśmie; prawo do apelacji. Wszystkie te rozwiązania mogą prowadzić do poprawy wizerunku zwalnianego nauczyciela oraz powodować dodatkowe koszty dla szkoły.

Zaleca się raczej dążenie do używania środków zaradczych, prewencyjnych, które mogą uchronić nauczycieli i szkołę przed zwolnieniami – w szczególności w sytuacjach, gdy nie ma miejsca nadwyżka zatrudnienia, a zwolnienia mogą być wywołane przez niewystarczające wyniki w kształceniu lub mieć charakter dyscyplinarny[134]. Osiem potencjalnych środków zaradczych to:

1) ustalanie celów – pomoc nauczycielom w ustalaniu celów edukacyjnych i w zakresie zachowań wśród uczniów;
2) instruktaż – zaaranżowanie doskonalenia zawodowego dla nauczyciela w celu zdobycia brakujących umiejętności;
3) modelowanie – przyznanie nauczycielowi czasu na obserwację innych kolegów z pracy, którzy posiadają umiejętności, jakie ma zdobyć;
4) praktyka – przyznanie nauczycielowi czasu na praktykę nowych umiejętności w bezpiecznym otoczeniu;
5) informacje zwrotne – informowanie o postępach w zdobywaniu nowych umiejętności;
6) wzmacnianie – przyznanie nagród za zdobycie nowych umiejętności lub skorygowanie zachowań niepożądanych;
7) terapia lub doradztwo – zaaranżowanie wsparcia emocjonalnego dla nauczyciela, który doświadcza wielu problemów emocjonalnych;

133 *Ibidem*, s. 281-282.
134 *Ibidem*, s. 283-284.

8) zmiana otoczenia – przydzielenie nauczycielowi pracy w innych zadaniach niż te, z którymi sobie nie radzi.

Co istotne, pierwszych sześć działań powinno się podejmować łącznie. Niekiedy jednak są stosowane oddzielnie, ale wówczas są mniejsze szanse, że przyniosą pozytywne efekty.

Strategie działań nauczycieli w sytuacji utraty pracy

Jak wykazano w poprzednich rozdziałach – kształtowanie wśród nauczycieli kompetencji zatrudnialności, w tym potencjału otwartości na zmiany zawodu, nie jest mocną stroną systemu rozwoju kariery i awansu zawodowego nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach na świecie. Zauważa się jednak, że możliwe jest stosowanie technik zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim, które zwiększają mobilność pracowników oświaty. W przypadku szkolnictwa zawodowego sytuacja jest nieco inna − wśród nauczycieli i instruktorów przedmiotów zawodowych i zajęć praktycznych potencjał do zmiany miejsca zatrudnienia jest większy ze względu na odpowiednie doświadczenie zawodowe, kontakty w przedsiębiorstwach lub już prowadzoną z nimi współpracę.

Na tym tle zasadne jest przyjrzenie się sposobom reagowania na zwolnienia przez nauczycieli. Próbowano je opisać w ogólnopolskim badaniu „Wykorzystanie przez jednostki samorządu terytorialnego potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012" zrealizowanym przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej − Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji[135]. W tym miejscu przedstawione zostaną przede wszystkim obserwacje i wnioski dotyczące regionu Polski Wschodniej oraz ogólne tendencje właściwe dla całego kraju.

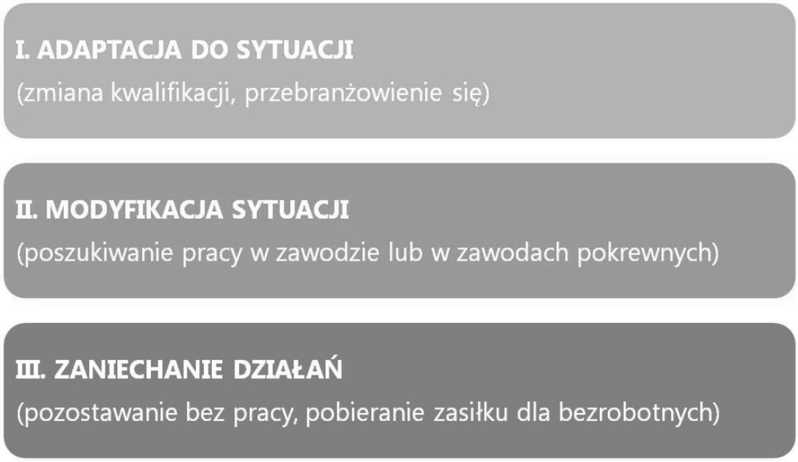
Z wywiadów z przedstawicielami Związku Nauczycielstwa Polskiego w województwach Polski Wschodniej wynika, że większość nauczycieli, którzy stracili pracę, aktywnie poszukuje nowego zajęcia. Nauczyciele starają się w pierwszej kolejności o przekwalifikowanie się i zdobycie nowych umiejętności adekwatnych do potrzeb rynku pracy. W mniejszych miejscowościach, gdzie zamykane szkoły publiczne są przejmowane przez stowarzyszenia, nauczyciele decydują się na dalszą pracę w tych szkołach – takie rozwiązania są stosowane najczęściej w województwie podlaskim. Dla porównania, w województwie lubelskim wielu nauczycieli decyduje się na otworzenie własnej działalności

[135] *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012, op. cit.*, s. 21-25.

gospodarczej. W regionie miały miejsce też takie procesy zwolnień, w których nauczyciele przeznaczeni do zwolnienia sami decydowali o ograniczeniu swoich etatów i zmniejszeniu pensum, by utrzymać posadę w szkole. W jednej ze szkół zagrożonych likwidacją nauczyciele dobrowolnie zadeklarowali wpłatę na jej rzecz ze środków pochodzących z funduszu świadczeń socjalnych, aby ograniczyć koszty funkcjonowania placówki. W województwie podkarpackim obserwuje się natomiast dążenie części zwalnianych nauczycieli do zmiany zawodu – głównie mężczyzn, którzy podejmują się prac fizycznych. Kobiety najczęściej decydują się na pozostanie w domach, nieliczne wyjeżdżają za granicę, gdzie wykorzystują swoje doświadczenie pedagogiczne, przyjmując oferty pracy jako opiekunki dzieci. Ponadto wielu z przeznaczonych do zwolnienia nauczycieli z długoletnim stażem, którzy mają odpowiednie uprawnienia, przechodzi na emeryturę. W województwie świętokrzyskim zaobserwowano natomiast, że gros nauczycieli decyduje się na pozostanie na zasiłkach dla bezrobotnych, niewielu decyduje się na rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej, a część wyjechała za granicę lub rozważa wyjazd.

Uzyskane obserwacje pozwoliły na wyróżnienie trzech głównych strategii podejmowanych przez nauczycieli po zwolnieniu. Z badań wynika, że działania adaptacyjne podejmuje relatywnie niewielu nauczycieli. Zaznacza się tu ogólny brak motywacji nauczycieli do zmiany zatrudnienia w sytuacji ogólnie złej sytuacji na rynku pracy. Adaptacją bywają wobec tego też wyjazdy zagraniczne w celach zarobkowych. Ci, którzy decydują się na modyfikację sytuacji, głównie poszukują pracy w swoim zawodzie lub w zawodach pokrewnych. Najliczniejsza grupa zwolnionych nauczycieli to osoby niepodejmujące żadnych działań na rzecz poszukiwania zatrudnienia. Strategię tę cechuje oczekiwanie na zmianę sytuacji w lokalnej oświacie i powrót do pracy w szkole. Osoby te są najsilniej narażone na długotrwałe bezrobocie i trwałą utratę kompetencji zawodowych.

Schemat 4. Rodzaje działań podejmowanych przez zwalnianych nauczycieli



Źródło: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 24.

W relacjonowanych badaniach podjęto też próbę opisu programów wsparcia dla zwalnianych nauczycieli[136]. Rozwiązania tego typu nie są do tej pory popularne ani szeroko stosowane w kraju. Zdaniem autorów raportu niezbędna jest zintegrowana interwencja Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Jednocześnie zauważa się, że w przypadku zwolnień planowanych szczególną rolę do odegrania mają władze samorządowe na poziomie województw i powiatów, które mogą podejmować dodatkowe działania na rzecz wsparcia zagrożonych bezrobociem i szerszej restrukturyzacji systemu oświaty na swoim obszarze.

W Polsce Wschodniej mimo największej skali występowania zjawiska zwalniania nauczycieli nie zidentyfikowano żadnego programu skierowanego wprost do kadry pedagogicznej. Niektóre urzędy pracy wdrażają programy współfinansowane ze środków Unii Europejskiej, ale są to programy skierowane do bezrobotnych z niskimi kwalifikacjami bądź innych grup zagrożonych wykluczeniem społecznym. W województwach Polski Zachodniej zaobserwowano głównie programy pomocy dla osób dotkniętych negatywnymi skutkami procesów restrukturyzacji przedsiębiorstw lub dla bezrobotnych z niskimi kwalifikacjami. Odnotowano

---

[136] *Ibidem*, s. 25-27.

jednak inicjatywę wybranych jednostek samorządu terytorialnego, w których wydziały oświaty prowadzą banki informacji o aktualnych ofertach pracy dla nauczycieli. Pomoc świadczą też okręgowe Związki Nauczycielstwa Polskiego, które prowadzą bezpłatne doradztwo prawne dla zwalnianych nauczycieli.

W Polsce Południowej zidentyfikowano najwięcej działań skierowanych do grupy bezrobotnych nauczycieli. W małopolskich szkołach i placówkach oświatowych ich pracownicy i nauczyciele, którzy są zagrożeni zwolnieniem, mogą skorzystać z „Programu Wsparcia dla Zwalnianych Pracowników Małopolskich Szkół". Jego zadaniem jest efektywne wykorzystanie predyspozycji oraz umiejętności zwalnianych osób w celu zwiększenia szans na znalezienie nowego miejsca pracy i osiągnięcia ponownej stabilizacji zawodowej. Opracowano też specjalną ścieżkę pomocy. Działania rozpoczęto od realizacji „Programu Outplacementu Nauczycieli Krakowskich Szkół", stworzonego we współpracy z Urzędem Miasta Krakowa, Wojewódzkim Urzędem Pracy w Krakowie, Grodzkim Urzędem Pracy w Krakowie, Urzędem Pracy Powiatu Krakowskiego oraz Grupą Doradczą Projekt Sp. z o.o. Program zapewnia zwolnionym nauczycielom opiekę psychologów, doradców zawodowych, trenerów podnoszących umiejętności poruszania się po rynku pracy, a także szkolenia, staże i praktyki zawodowe oraz dotacje na rozpoczęcie działalności gospodarczej w wysokości 40 tys. zł. W Polsce Centralnej i Północnej największe wsparcie udzielane jest w województwie łódzkim. We wrześniu 2012 roku z inicjatywy Związku Nauczycielstwa Polskiego w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi odbyła się wojewódzka konferencja „Perspektywy zawodowe nauczycieli wobec zmian na rynku pracy" dla nauczycieli, którzy są zagrożeni bezrobociem bądź już utracili pracę. Spotkanie to zainicjowało zintegrowane działania kilku podmiotów związanych z urzędami pracy, związkami zawodowymi i uczelnią wyższą. Koncepcja współdziałania przewiduje organizowanie stałych konsultacji doradczych dla nauczycieli, które zapewnią członkowie Łódzkiego Forum Doradztwa Kariery wspólnie z Biurem Karier AHE. Ponadto planowane są kursy, szkolenia i studia podyplomowe uwzględniające konkretne potrzeby i oczekiwania nauczycieli. Zajęcia teoretyczne i praktyczne prowadzone będą wspólnie przez Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych ZNP, Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi oraz doradców zawodowych, członków Łódzkiego Forum Doradztwa Kariery. Ponadto ZNP w województwie łódzkim rozesłało do wszystkich urzędów pracy w województwie pismo z apelem o zainicjowanie działań wspomagających zwalnianych nauczycieli. Natomiast Urząd Miejski w Łodzi zapowie-

dział pomoc zwolnionym nauczycielom poprzez wsparcie projektu „Łódzki Parasol" finansowanego ze środków UE, który nie jest skierowany do nauczycieli, ale mogą oni z niego skorzystać jako jedna z grup docelowych. W projekcie przewidziano dotację 40 tys. zł na rozpoczęcie jednoosobowej działalności gospodarczej, stypendium otrzymywane przez 6 miesięcy po 1,5 tys. zł oraz wsparcie psychologa i doradcy zawodowego.

Zasadne jest też w tym miejscu wspomnienie o rodzajach wsparcia oczekiwanych przez zwalnianych nauczycieli[137]. Należy bowiem zauważyć, że zwalniani pracownicy oświaty często posiadają wiedzę i kwalifikacje, które mogą zostać wykorzystane w pracy na rzecz społeczności lokalnej w takich podmiotach, jak np. instytucje kultury czy organizacje pozarządowe. Tym samym wsparcie skierowane do zwalnianych nauczycieli powinno pozwalać nie tylko na szybkie znalezienie nowego zatrudnienia, ale też na wykorzystanie ich kapitału ludzkiego w kontekście zaspokojenia potrzeb lokalnych i regionalnych. W Polsce Wschodniej nauczyciele oczekują przede wszystkim organizacji szkoleń zawodowych, co wspomogłoby proces przekwalifikowania się. Zasadne jest też finansowanie studiów podyplomowych pozwalających na zdobycie specjalizacji w nowych dziedzinach. Kluczową kwestią jest wsparcie dla nauczycieli po 45. roku życia oraz stworzenie i implementacja programu rządowego, który obejmowałby kompleksowe wsparcie doradcze i pomoc w rozpoczynaniu własnej działalności gospodarczej. W Polsce Zachodniej zwracano ponadto uwagę na potrzebę psychologicznego wsparcia nauczycieli w zmianie sposobu ich myślenia o dalszym życiu zawodowym, wskazaniu innych dróg kariery. Uwagi te powtarzano w Polsce Południowej oraz w Polsce Centralnej i Północnej.

Na podstawie analizy proponowanych w niektórych województwach oraz oczekiwanych form wsparcia stworzono typologię sześciu składników, które powinny być uwzględniane w programach pomocy nauczycielom zagrożonym bezrobociem. Należy przy tym zaznaczyć, że autorzy raportu łączą te elementy w system, ale dwa z nich traktują zamiennie, przez co uznają, że obejmuje pięć, a nie sześć elementów[138]. Pierwszym obszarem wsparcia powinno być wsparcie psychologiczne – pomoc nauczycielom w oswojeniu sytuacji bezrobocia oraz przygotowanie ich do podjęcia działań na rzecz nowego zatrudnienia. Drugim elementem powinno być kompleksowe wsparcie doradcze ukierunkowane na

[137] *Ibidem*, s. 28-29.
[138] Por. *Ibidem*, s. 30.

znalezienie odpowiedniej ścieżki zawodowej i wspólne jej zaprojektowanie. Indywidualne podejście powinno tu obejmować uwzględnienie wszystkich zdobytych dotychczas kwalifikacji oraz próbę poszukiwania nowych talentów, które mogą otworzyć nową ścieżkę kariery zawodowej. Trzecim elementem wparcia powinno być przygotowanie indywidualnego pakietu szkoleń i kursów oraz jego dofinansowanie przez władze publiczne. Czwartym elementem może być alternatywna ścieżka wsparcia poprzez przygotowanie do przedsiębiorczości oraz udzielnie dotacji na rozpoczęcie działalności gospodarczej. Piąty element systemu wsparcia dla zwolnionych nauczycieli miałby stanowić stały monitoring ścieżki zawodowej obranej przez zwalnianych nauczycieli. W ten sposób możliwe byłoby określanie poziomu skuteczności i efektywności wsparcia oraz bieżące diagnozowanie obszarów problemowych i podejmowanie działań naprawczych.

Schemat 5. Rozpoznane w Polsce rodzaje wsparcia kierowanego do nauczycieli wypadających z zawodu



Źródło: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 31.

W tym miejscu należy zaryzykować stwierdzenie, że oczekiwany i proponowany model wspierania nauczycieli odpowiada przede wszyst-

kim koncepcjom outplacementu klasycznego i zaadaptowanego[139]. W obu tych modelach zakłada się bowiem przygotowanie zwalnianych osób do prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Niemniej przywołana koncepcja różni się od modelu klasycznego, w którym przygotowanie do przedsiębiorczości stanowi jedną z możliwości, jakie mogą wybrać uczestnicy programu. Od outplacementu zaadaptowanego różni się natomiast tym, że mimo szerokich oczekiwań nauczycieli co do zaangażowania w programy wsparcia możliwie jak największej liczby interesariuszy szkół (władz publicznych, administracji, organizacji otoczenia biznesu i pozarządowych) właściwie nie proponuje im do odegrania żadnych znaczących ról w proponowanym systemie wsparcia. Ponadto należy podkreślić, że doświadczenia tego typu programów w Polsce wskazują niską skuteczność outplacementu klasycznego ze względu na: ich krótki czas trwania, doraźny charakter, zbyt mało zindywidualizowane podejście, niedostosowanie do lokalnego rynku pracy oraz niezaangażowanie podmiotów istotnych dla wywołania szerszych zmian na poziomie lokalnym i regionalnym[140].

Możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej

Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyróżnienie przynajmniej kilku kierunków zatrudnienia nauczycieli zagrożonych bezrobociem. Są to przede wszystkim rozwiązania związane z szeroko rozumianą pracą w sektorze formalnej edukacji niepublicznej (prowadzonej przez podmioty pozarządowe lub komercyjne) oraz edukacji pozaformalnej (w instytucjach pozaszkolnych, np. zakładach pracy). Możliwości te odnoszą się do: przyjmowania nowych zawodów/ról zawodowych przez nauczycieli, np. coachów, mentorów i tutorów; wykorzystania nowych technologii w kształceniu zdalnym; oraz pracy nauczycieli szkół zawodowych w charakterze certyfikatorów zawodu lub konsultantów edukacyjnych.

W przypadku szkolnictwa zawodowego w Polsce organizacje systemu szkolnego − tj. zasadnicze szkoły zawodowe, technika, technika uzupełniające po szkołach zawodowych i szkoły policealne – mogą być prowadzone zarówno przez władze publiczne, jak i przez podmioty ko-

[139] Zob. J. Koral, *Outplacement – sposób na bezrobocie*, FISE, Warszawa 2009, s. 6-15.

[140] Zob. J. Tyrowicz, *Ewaluacja i efektywność programów społecznych w Polsce*, [w:] M. Grewiński, J. Tyrowicz (red.), *Aktywizacja, partnerstwo, partycypacja − o odpowiedzialnej polityce społecznej*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2007, s. 139.

mercyjne oraz pozarządowe, tj. stowarzyszenia i fundacje[141]. Działają też podmioty zaliczane do systemu pozaszkolnego, takie jak Centra Kształcenia Praktycznego, pracodawcy (rzemieślnicy i nie rzemieślnicy), Ochotnicze Hufce Pracy, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego. B. Baraniak listę tych typów organizacji pozaszkolnych poszerza o: stowarzyszenia edukacyjne, społeczne, zawodowe; fundacje; prywatne firmy edukacyjne; instytuty badawczo-rozwojowe; społeczne uniwersytety powszechne dla rodziców; uniwersytety otwarte, ludowe; robotnicze związki zawodowe; i organizacje branżowe[142]. Organizacje te umożliwiają uczącym się uczestnictwo w: kursach, seminariach, konferencjach, studiach podyplomowych, stażach, praktykach, szkoleniach przywarsztatowych, odczytach i prelekcjach oraz przyuczenie do zawodu lub kwalifikacji zawodowych, dokształcanie i doskonalenie zawodowe, przekwalifikowanie, a także kształtowanie osobowości, w tym zawodowej[143].

S. Kilpatrick i P. Millar w odniesieniu do podmiotów pozaszkolnych proponują posługiwanie się pojęciem „rozszerzania systemu kształcenia zawodowego"[144]. Koncepcja ta odnosi się do faktu, że w edukacji zawodowej coraz częściej wykorzystuje się technologie informatyczno-telekomunikacyjne oraz metody dydaktyczne z zakresu kształcenia ustawicznego, dostosowane do osób dorosłych. Tym samym zwiększa się pula publicznych, pozarządowych i komercyjnych podmiotów świadczących usługi z zakresu transferu technologii, edukacji, zmiany postaw, rozwoju zasobów ludzkich oraz wymiany i upowszechniania informacji. Badawcze wyróżniają pięć modeli rozszerzania edukacji zawodowej wraz z właściwymi im metodami i środkami. Są to:

1) transfer technologii lub dostęp do informacji – wydarzenia z prezentacjami zastosowań edukacji, spotkania przybliżające informacje o technologii społecznościom ich potencjalnych użytkowników, media drukowane, wydawnictwa, publikacje, radio, telewizja, nagrania wideo, aplikacje komputerowe, centra informacyjne, strony internetowe;

---

141 *Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca? – wersja rozszerzona*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków 2009, s. 9.

142 B. Baraniak, *Edukacja zawodowa*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 133, 140-142.

143 *Ibidem*, s. 140-142.

144 S. Kilpatrick, P. Millar, *Extension and the VET sector: Time for closer alignment?*, „International Journal of Training Research" 2/2006, s. 3-4.

2) programowanie modeli uczenia – szkolenia, warsztaty, tworzenie grup, społeczności, zwiększanie zainteresowania i umiejętności w danym obszarze;
3) porady indywidualne lub wymiana informacji – konsulting, usługi diagnostyczne, doradztwo finansowe związane z daną technologią, stymulowanie nieformalnej wymiany doświadczeń w danej branży;
4) porady indywidualne w zakresie stosowania technologii – formalne lub ustrukturyzowane szkolenia, kursy uniwersyteckie, kursy w ramach programów zarządzania prawami intelektualnymi i własnością, wydarzenia bazujące na wiedzy uczestników szkoleń;
5) upodmiotowienie grup – warsztaty z przedsiębiorcami, rolnikami, warsztaty z zakresu budowania społeczności.

Usługi we wszystkich wskazanych modelach mogą stanowić podstawę do kontynuacji pracy w zawodzie przez zagrożonych zwolnieniami nauczycieli lub do przekwalifikowania się.

W Polsce praca nauczycieli poza systemem edukacji publicznej kojarzona jest przede wszystkim z pracą w szkołach prywatnych lub pozarządowych. Za G. Lechem i A. Prusem przyjąć można, że organizacje pozarządowe mogą być powoływane niekoniecznie jako alternatywa dla prowadzenia szkół, ale też jako podmioty wspomagające funkcjonowanie szkoły[145]. Badacze uznają, że mogą one służyć jako: (1) narzędzie prawno-finansowe legitymizujące działalność (także biznesową) szkoły, którą całkowicie wykluczają obowiązujące przepisy prawa oświatowego dla sektora publicznego; (2) narzędzie organizacyjne służące integracji środowiska wokół danej szkoły, zorientowane na rozwój tej placówki oświatowej. Zwracają przy tym uwagę, że podmioty te mogą pozyskiwać finanse poprzez: indywidualne datki, składki, darowizny i spadki, dotacje, ulgi podatkowe, dochody z aktywów, nieruchomości oraz praw majątkowych, dochody z darów, zbiórek i imprez okolicznościowych, dochody z depozytów bankowych, dochody z tytułu udziału w zyskach. Podmioty te mogą korzystać z pracy wolontariuszy, fundraisingu oraz sponsoringu, a przez to stanowić wsparcie w realizacji zadań szkoły, będąc jej partnerem w realizacji programów wspierających oświatę. Po-

[145] G. Lech, A. Prus, *Po co szkole stowarzyszenie albo fundacja?*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 165-176.

nadto fundacja lub stowarzyszenie może pełnić funkcję reprezentanta szkoły i środowiska lokalnego skupionego wokół nich, wyznaczać ramy dialogu społecznego (w ich strukturach działać mogą wszyscy interesariusze szkoły: rodzice, uczniowie, absolwenci, nauczyciele), a w sytuacji likwidacji placówki mogą przejąć jej prowadzenie i koszty utrzymania.

P. Zbieranek przedstawia nieco odmienne podejście do opisu sektora edukacji pozaszkolnej w Polsce, przy czy podkreśla, że w kraju brakuje do tej pory badań nad edukacją poza systemem publicznym, mimo że są szeroko dostępne chociażby fundusze i programy Unii Europejskiej wspierające jej rozwój[146]. Zauważa przy tym, że edukacja w tym sektorze stanowi raczej pewną koncepcję, zgodnie z którą edukować może każdy niezależnie od instytucjonalnej przynależności, nie ma w nim bowiem gotowego zestawu zasad i narzędzi, w opozycji do edukacji szkolnej. Badacz przywołuje cykliczne badania Stowarzyszenia Klon/Jawor, zgodnie z którymi w Polsce średnio około 15% organizacji pozarządowych deklaruje działalność w obszarze edukacji, a aż 32% – w zbliżonych do edukacji obszarach sportu, turystyki, rekreacji i hobby oraz kultury i sztuki. Jest to około 39 tysięcy podmiotów. W bazie organizacji pozarządowych w ramach portalu ngo.pl jest to zaś już około 16,1 tysiąca instytucji[147]. Co istotne, 31% organizacji pozarządowych, których główną działalność stanowi edukacja, prowadzi aktywność wychowawczą i formacyjną skierowaną do dzieci i młodzieży, 26% realizuje kształcenie ustawiczne dorosłych, a 43% podejmuje inne niż wymienione aktywności edukacyjne, co w zasadzie uniemożliwia ich klasyfikację. Ponadto zauważa się silny podział tych podmiotów ze względu na środki finansowe, którymi dysponują, oraz na zasadnicze obszary działań – wiele podmiotów edukację traktuje jako jeden z obszarów działalności. Jeśli chodzi o stosowane metody i techniki, to zauważa się, że edukacja pozaszkolna jest zorientowana głównie na cele praktyczne, łatwe do zastosowania w życiu codziennym, np. edukacja do starości, edukacja konsumpcyjna, edukacja uzupełniająca zagospodarowanie czasu wolnego[148].

Zdaniem P. Zbieranka można też wskazać na mechanizmy wzajemnego uzupełniania się sektora edukacji szkolnej i pozaszkolnej[149]. Są to:

---

[146] Por. P. Zbieranek, *Sektor edukacji pozaszkolnej w Polsce – próba opisu*, [w:] P. Zbieranek (red.), *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 9.

[147] *Ibidem*, s. 10-11.

[148] *Ibidem*, s. 12.

[149] *Ibidem*, s. 13-14.

(1) transfer innowacyjnych metod i narzędzi nauczania do tradycyjnego systemu edukacji, generowanie pozytywnej zmiany, podwyższanie efektywności edukacji szkolnej, przenikanie się nawyków, postaw, stosowanych metod uczenia się do systemu edukacji formalnej; (2) uzupełnienie istniejącego systemu edukacyjnego poprzez włączenie do edukacji tematów, które nie zostały z różnych przyczyn włączone do edukacji formalnej, np. edukacja seksualna, artystyczna, obywatelska. Poza tym zauważa się, że edukacja pozaszkolna może stanowić tak rozszerzanie zakresu tematycznego programu szkolnego, jak i zlecanie zajęć na zewnątrz, powierzanie ich prowadzenia w wybranych obszarach tematycznych podmiotom pozarządowym. Istotne bariery rozwoju sektora edukacji pozaszkolnej to: finansowanie działań ze środków publicznych; trudności z uzyskiwaniem danych świadczących o jego efektywności i skuteczności; ograniczenia w możliwościach korzystania z organizacji pozarządowych ze względu na ich postrzeganie jako podmiotów kultury, a nie edukacji; nieuwzględnianie w programach edukacji publicznej działań z udziałem podmiotów pozarządowych – jedynie deklaratywne wykorzystanie ich w przyszłości; braki w programach kształcenia nauczycieli; niewielkie zainteresowanie Polaków edukacją pozaformalną, brak nawyków uczenia się przez całe życie[150].

Zdaniem R. Gerlacha urynkowienie pozaszkolnej edukacji zawodowej pociąga za sobą i szanse, i zagrożenia[151]. Są one przede wszystkim związane z dominacją interesu praktycznego oraz ograniczaniem interesu emancypacyjnego. Pierwszy odnosi się do działań socjalizacyjnych, adaptacyjnych i racjonalizacyjnych, czyli przysposabiających do pełnienia określonych ról społeczno-zawodowych. Jedną z konsekwencji realizacji tego interesu jest podtrzymywanie układu ról społecznych czy reprodukcja struktury społecznej. Ograniczaniu ulega zaś interes emancypacyjny, który oznacza stwarzanie możliwości samorozwoju, wychowanie do krytycznej refleksji i kształtowanie umiejętności indywidualnego przekraczania ról oraz stwarza warunki do adaptacji zmian społecznych, do przerywania procesu reprodukcji społecznie nieakceptowanych zjawisk, np. nierówności czy destabilizacji społecznej. Według badacza do zmiany tej prowadził niedostatek uregulowań prawno-organizacyjnych edukacji pozaszkolnej, co pozwalało po 1989 roku na swobodny rozwój

[150] *Ibidem*, s. 15-17.

[151] R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 319.

instrumentalnych usług edukacyjnych i niewielką ich kontrolę oraz urynkowienie edukacji[152].

Ponadto badacz wskazuje na dalsze cechy stymulujące kształt, efektywność i powszechność korzystania z ofert placówek edukacji pozaszkolnej[153]. Wśród czynników stymulujących są:

- obserwowany od ponad 20 lat dynamiczny rozwój rynku usług szkoleniowych;
- duża dywersyfikacja form i zakresu świadczonych usług edukacyjnych;
- wzrost zainteresowania uczestnictwem w różnego rodzaju formach dokształcająco-kompensujących, jak również rozwijających (w tym najczęściej podejmowanie decyzji o uczestnictwie w edukacji na podstawie racjonalnej kalkulacji i szacowania stopy zwrotu zainwestowanych środków w postaci swojego czasu i pieniędzy, rzadziej dla własnej przyjemności);
- możliwość uzyskania finansowania lub dofinansowania działalności edukacyjnej ze środków europejskiego funduszu społecznego lub kranowego funduszu pracy;
- wzrost zainteresowania przedsiębiorstw, zwłaszcza dużych, różnymi formami edukacji swoich pracowników (wynikający m.in. z wymagań natury prawnej);
- zmiany w systemie oświaty, zwłaszcza w systemie kształcenia zawodowego, umożliwiające równorzędne dochodzenie do kwalifikacji zawodowych w drodze kursów kwalifikacyjnych itp. organizowanych również przez placówki edukacji pozaszkolnej.

Wśród barier rozwoju zawodowej edukacji pozaszkolnej są:

- dominacja na rynku usług edukacyjnych mikrofirm (97%) zatrudniających do 9 osób;
- różnorodność form i metod zatrudniania wykładowców oraz innych specjalistów;
- niewielki udział placówek posiadających akredytację w ogólnej liczbie podmiotów świadczących usługi edukacyjne;
- niewielki potencjał finansowy, jakim dysponują pozaszkolne placówki edukacyjne;
- brak, jak do tej pory, wyraźnego sprzężenia pomiędzy szkolnictwem zawodowym a edukacją pozaszkolną;

[152] *Ibidem*, s. 322.
[153] *Ibidem*, s. 339.

- funkcjonujący w świadomości społecznej prymat edukacji formalnej prowadzonej w ramach systemu oświatowego nad edukacją pozaszkolną;
- niewielkie powiązanie ofert edukacyjnych instytucji pozaszkolnych z zapotrzebowaniem rynku pracy wynikające m.in. z braku przepływu informacji w tym zakresie;
- brak jednakowych wyznaczników jakościowych określających efektywność kształcenia.

W czynnikach stymulujących i hamujących rozwój edukacji pozaszkolnej w Polsce można zatem wyróżnić zarówno te, które odnoszą się do poziomu organizacji, jak i systemowe oraz związane z przyjętą w kraju polityką zarządzania placówkami edukacji pozaszkolnej. Zasadne jest dalsze wspieranie czynników stymulujących i znoszenie barier.

R. Gerlach proponuje także koncepcję roli nauczyciela w pozaszkolnej edukacji zawodowej. Zakłada przy tym, że możliwe jest opisanie potencjalnej roli, funkcji i pożądanych kompetencji osób odpowiedzialnych za uczenie się innych ludzi[154]. Role nauczyciela zawodu w edukacji pozaszkolnej to:

- wykładowca/informator – klasyczna i najbardziej tradycyjna z ról nauczyciela, polegająca na przekazywaniu informacji i wiedzy w formie wykładu, prelekcji lub w innej postaci ustnego przekazu;
- ekspert – nauczyciel jest w tej roli opiniotwórczy, przygotowany teoretycznie i praktycznie do wypełniania swojej funkcji, jest kompetentny, świadomie i odpowiedzialnie kieruje procesem edukacyjnym, zdecydowanie dominuje nad uczniem, jest przekonany o swojej nieomylności i fachowości, stara się narzucić swoje zdanie;
- konsultant – objaśnia trudne problemy, zajmuje się doradztwem, nie zmienia swego stanowiska, potrafi wskazywać różne warianty rozwiązań określonych problemów, określać konsekwencje podejmowanych decyzji i działań;
- przewodnik – ułatwia uczniom relacji z rzeczywistością, wprowadza w nowy świat wiedzy i umiejętności, w nieznaną rzeczywistość i doświadczenia;
- trener/coach – w tej roli kluczową sprawą są dobre relacje między nauczycielem a uczniem, zespołem uczniowskim, charakte-

[154] *Ibidem*, s. 346-347.

ryzujące się empatycznym rozumieniem, wsparciem, życzliwą i pełną szacunku konfrontacją. W relacji tej nauczyciel–coach skoncentrowany jest na uczniu, inspiruje i stymuluje jego rozwój, wzmacnia i udoskonala jego działania;
- facylitator – nauczyciel ułatwiający uczniom naukę wynikającą z ich motywacji wewnętrznej, który umiejętnie kieruje uczniami, by sami zdobywali potrzebną wiedzę i umiejętności, w sytuacji dydaktycznej pełni rolę pomocniczą, wspierającą, wskazującą;
- mentor/spolegliwy opiekun – nauczyciel jako swoisty autorytet zarówno w dziedzinie zawodowej, jak i moralnej, potrafiący obudzić aspiracje uczniów, doradca, na którego doświadczeniu można zawsze polegać, ale przy tym szczery, życzliwy i wyrozumiały, wskazujący kierunki działania, potrafiący rozłożyć odpowiedzialność za podejmowane decyzje zarówno na siebie, jak i na uczniów;
- agent zmiany – nauczyciel otwarty na innowacje, odpowiedzialny za inspirowanie i stwarzanie warunków sprzyjających wdrażaniu zmiany, wspieraniu jej realizacji oraz ocenie jej efektywności.

Powyższy zbiór ról obejmuje wiele zadań i oczekiwań wykraczających poza tradycyjną rolę nauczyciela i nierzadko niemożliwych do pełnienia w szkolnictwie formalnym.

Zawody przyszłości dla nauczycieli

Podstawowych informacji o możliwych przyszłych zawodach dla nauczycieli w przypadku konieczności zmiany ścieżki kariery dostarczają wyniki ogólnopolskiego badania czasu i warunków pracy nauczycieli przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych, w których diagnozowano dodatkową pracę świadczoną przez nauczycieli poza szkołą, podstawowym miejscem zatrudnienia[155]. Na pytanie o to, czy nauczyciel obecnie pracuje zarobkowo poza szkołą, twierdząco odpowiedział co szósty respondent: co trzeci mężczyzna i co szósta kobieta. Prace inne niż praca w szkole wykonują raczej nauczyciele młodsi, o niższym stopniu awansu, uczący w szkołach ponadgimnazjalnych, pracujący w średnich i większych miastach, uczący języków obcych, wychowania fizycznego, religii i przedmiotów zaklasyfikowanych jako „pozostałe". Osoby te często nie mają jeszcze określonej drogi zawodowej, wykorzystują swoje kompetencje poza szkołą dzięki, czemu mogą być atrakcyjnymi

[155] *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, *op. cit.*, s. 36-38.

pracownikami dla potencjalnych pracodawców (np. nauczyciele języków obcych mogą uczyć w szkołach językowych, nauczyciele wychowania fizycznego dysponują umiejętnościami do pracy w charakterze trenera pozaszkolnej drużyny czy trenera na siłowni). Na pytanie o to, czy badani nauczyciele kiedykolwiek wykonywali zawód inny niż zawód nauczyciela, twierdząco odpowiedziało około 27% respondentów. Podobnie są to głównie osoby młode, nauczające tych samych przedmiotów, ale dodatkowo też nauczyciele uczący obecnie historii i wiedzy o społeczeństwie. Niemniej 44% osób nie określiło dokładnie, jaki zawód jeszcze wykonywało, w pozostałych przypadkach były to zawody specjalistów (25%), techników, pracowników usług i sprzedawców (19%). Dodatkowo osoby wykonujące zawody niezwiązane ze szkołą poproszono o samodzielne zaklasyfikowanie tych zawodów – niemal 37% osób wskazało zawody związane z pracą biurową, 31% podało odpowiedź „wolny zawód", „specjalista", 23% – sprzedaż, handel oraz 12% – usługi. Zaś aż 45% respondentów wskazało co najmniej jeden zawód z grupy takich, które mają stereotypowo niższy prestiż niż zawód nauczyciela: handel, usługi, praca fizyczna, praca na roli. Powyższe wyniki prowadzą raczej do wniosku, że w przypadku zwolnień tylko młodsi stażem nauczyciele będą mogli stosunkowo łatwo zmienić zawód – niekoniecznie usytuowany wyżej w hierarchiach bogactwa i prestiżu oraz niekoniecznie w pełni wykorzystujący ich kompetencje zawodowe.

Dalsze wskazówki co do zawodów przyszłości dla nauczycieli można podać na podstawie analizy trendów międzynarodowych przeprowadzonej przez M. Kusińskiego[156]. Zdaniem badacza głównym czynnikiem zmian będzie upowszechnianie się technologii cyfrowych, które spowoduje zapotrzebowanie na: trenerów, osoby świadczące usługi szkoleniowe; na psychologów i psychoterapeutów, którzy będą rozwiązywać problemy osób odczuwających silny stres w pracy; na osoby kreatywne, twórcze, odporne na stres, potrafiące zrezygnować z życia rodzinnego na rzecz pracy zawodowej; na ludzi potrafiących negocjować – ochroniarzy, negocjatorów, psychologów, negocjatorów w firmach; na specjalistów w wyszukiwaniu informacji – brokerów, menedżerów informacji; specjalistów teleinformatyków; nauczycieli instrumentów elektronicznych i plastyków wspomaganych przez komputer; specjalistów ds. usług świadczonych drogą elektroniczną; doradców podatkowych; menedże-

[156] M. Kusiński, *Reorientacja zawodowa nauczycieli w kierunku zawodów przyszłości na przykładzie projektu „Nowa Edukacja"*, Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, Białystok, www.bfkk.pl [20.01.2014], s. 3-6.

rów kultury; menedżerów służby zdrowia, dietetyków, rehabilitantów, fizjoterapeutów; animatorów i organizatorów czasu wolnego osób starszych; pracowników biur turystycznych; copywriterów – osób układających teksty reklamowe; telepracowników i specjalistów edukacji wspomaganej komputerowo.

W odniesieniu do sektora oświaty badacz wskazuje w szczególności trzy wyłaniające się zawody[157]. Są to:

1) broker edukacyjny – pośredniczy w zawieraniu i wykonywaniu umów w zakresie kształcenia, dokształcania, doskonalenia, szkolenia i przekwalifikowania zawodowego w imieniu i na rzecz klienta (osoby fizyczne i osoby prawne), świadczy usługi informacyjno-doradcze na temat rynku edukacyjnego i rynku pracy, identyfikuje i gromadzi dane dotyczące popytu i podaży usług dydaktyczno-szkoleniowych. Jednocześnie pełni funkcje pełnomocnika klienta wobec polskich i zagranicznych podmiotów edukacyjnych;
2) ekspert ds. technologii dydaktycznych – zajmuje się modernizacją środowiska dydaktycznego, projektowaniem, organizacją, dobieraniem, wdrażaniem i oceną stosowanych w procesie edukacyjnym dzieci, młodzieży i osób dorosłych nowoczesnych środków i pomocy dydaktycznych; udziela pomocy metodycznej, konsultacji, doradztwa nauczycielom i organizatorom oświaty szkolnej i pozaszkolnej w zakresie: optymalnego stosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w dydaktyce, konstruowania i modernizacji programów nauczania, jak również tworzenia multimedialnych pakietów dydaktycznych;
3) teletutor/teleedukator – specjalista zajmujący się kształceniem na odległość (w formach szkolnych i pozaszkolnych). Przygotowany do prowadzenia zajęć zarówno metodą synchroniczną (bezpośredni kontakt z uczącym się za pomocą interaktywnych łączy informatycznych), jak i asynchroniczną (wymiana materiałów edukacyjnych bez kontaktu w czasie rzeczywistym). Podstawowym zadaniem jest kierowanie procesem samokształcenia uczniów i studentów z wykorzystaniem technologii informacyjnych, w szczególności poprzez telewizję i interaktywne media.

[157] *Ibidem*, s. 7-8.

Listę tę można poszerzyć poprzez propozycje wyróżnione przez A. Iwanicką[158]. Są to:

1) dydaktyk medialny – zajmuje się przekształceniem materiałów szkoleniowych w formę elektroniczną, przygotowuje oprogramowanie i przenosi wiedzę podręcznikową na nośniki multimedialne. Zajmuje się organizacją całego e-kursu: współpracuje z ekspertem dziedzinowym, proponuje charakter materiałów wizualnych, sposoby oceniania kursantów, projektuje cały scenariusz kursu. Zawód ten wymaga biegłej znajomości obsługi komputera, wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki (w tym andragogiki), znajomości programów graficznych, z zakresu nauki zajmującej się wzajemnym oddziaływaniem zachodzącym poprzez interfejs pomiędzy człowiekiem a komputerem (ang. *Human Computer Interaction*);
2) e-mentor – wspomaga proces kształcenia zdalnego, jest osobą wyznaczoną do nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z kursantem, nadzoruje jego postępy w nauce, motywuje do dalszej pracy, pomaga rozwiązywać problemy. Stanowi „czynnik ludzki" w kształceniu zdalnym, zwiększa efektywność procesu kształcenia;
3) mentor multimedialny – trener wykorzystujący w swojej pracy narzędzie multimedialne. Dzięki wiedzy na temat tworzenia stron internetowych, wykorzystywania programów graficznych i platform e-learningowych jest w stanie stworzyć i wdrożyć odpowiednie narzędzia multimedialne wykorzystywane obecnie w edukacji;
4) tester/ewaluator treści e-learningowych – osoba odpowiedzialna za prawidłowy przebieg i wysoką jakość kursów elektronicznych tworzonych przez dydaktyków medialnych. Przez cały czas trwania kursu aktywnie współpracuje z jego twórcami, a także analizuje kurs od momentu jego projektowania do zakończenia i podsumowania. Musi orientować się w technologii tworzenia kursów elektronicznych, mieć wiadomości z zakresu metodyki nauczania. Testowanie kursów obejmuje aspekty: merytoryczne, językowe, estetyczne, spójność kursu, poprawność formalną oraz zgodność ze standardami. Ewaluacja realizowana jest na

[158] Por. A. Iwanicka, *Nowe zawody (w sieci) przyszłością dla pedagogów*, „Neodidagmata" 31-32/2011, s. 152-155.

podstawie badań (wywiadów, ankiet) przeprowadzanych w trakcie próbnego szkolenia i ma na celu poprawienie skuteczności szkolenia za pomocą ocenianego kursu elektronicznego;

5) kierownik ds. zawartości serwisów internetowych (ang. *content manager*) – zarządza wszystkimi elementami, które wpływają na ogólny odbiór danej witryny. Odpowiada za zawartość strony internetowej, współpracę ze wszystkimi osobami, które uczestniczą w procesie tworzenia strony – od informatyków po dział marketingowy;
6) *traffic manager* – dba o monitoring odwiedzin internautów, przemieszczania się użytkowników, analizę „ruchu" na stronie. Przygotowuje raporty oraz statystyki analizujące frekwencję i aktywność internautów;
7) specjalista ds. gier komputerowych (gamifikacji) – gracze są coraz bardziej wymagający, oczekują: atrakcyjnej grafiki, ciekawej fabuły, nowych, zaskakujących propozycji. Specjalista ds. gier komputerowych powinien bardzo dobrze znać rynek i preferencje konsumentów. Wymagana jest tu zarówno wiedza techniczna, jak i umiejętności logicznego, analitycznego myślenia, kreatywność, szybkość w podejmowaniu decyzji i przetwarzaniu danych;
8) *screendesigner* – projektuje układ ekranu w programach komputerowych, edukacyjnych, grach komputerowych itp. Powinien mieć wyczucie graficzne i doskonale się znać na obsłudze komputera, posiadać wiedzę psychologiczną z zakresu obsługi technologii komputerowych;
9) specjalista ds. kanału e-mail – definiuje strategię firmy dotyczącą postępowania z pocztą przychodzącą i wychodzącą. Za pomocą poczty elektronicznej tworzy swój wizerunek, planuje kampanie reklamowe firmy, prowadzi badania nad możliwościami zaoferowania odbiorcom nowych form e-maili;
10) organizator pracy wirtualnej – koordynuje pracę grupy ekspertów dla osiągnięcia wyznaczonego celu. Czuwa nad: komunikacją, przepływem informacji, rejestracją zmian wprowadzanych w założeniach projektu, nadzorowaniem realizacji harmonogramów i weryfikacją osiągniętych przez rozproszoną grupę celów. Kiedy zadanie zostanie zakończone, organizator pracy wirtualnej rozpoczyna pracę z nową grupą. Jest to praca dla osób ze zdolnościami przywódczymi, interpersonalnymi;

11) etyczny haker – specjalista, który włamuje się do sieci komputerowej korporacji, która go zatrudnia, w celu wyszukania jej słabych punktów i zaproponowania bezpieczniejszego rozwiązania. Etyczny haker musi bardzo dobrze znać: systemy operacyjne, aplikacje, prototypy sieciowe, oprogramowania zabezpieczające. Musi mieć bardzo dobrą reputację.

K. Brzezińska, M. Janiszewska-Desperak, M. Michalski i M. Tomczak[159] wskazują na cztery kierunki kształcenia ustawicznego, które mogą być istotne także dla zmian w zatrudnieniu nauczycieli zawodu. Pierwszym kierunkiem jest kształcenie na odległość – forma edukacji z wykorzystaniem technik komunikacyjnych z pominięciem bezpośredniego kontaktu osób przekazujących wiedzę i pobierających ją uczniów. Zgodnie z regulacjami Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2012 roku podmiot organizujący tę formę szkoleń zobowiązany jest do: zapewnienia uczestnikom dostępu do oprogramowania umożliwiającego synchroniczną i asynchroniczną organizację nauki; zapewnienia materiałów dydaktycznych dostosowanych do pozbawionych bezpośredniego kontaktu uczącego i uczonych; kontrolowania postępów w nauce u uczestników zajęć; kontroli pracy osób uczących. Kształcenie na odległość cechuje się elastycznością czasową, możliwością odtwarzania materiału kilkakrotnie, zmniejszeniem kosztów pozyskania wiedzy od światowych ekspertów w danych dziedzinach. Jednocześnie może powodować pewne trudności – nagranie ciekawych materiałów dydaktycznych może wymagać więcej wysiłku i angażować więcej osób niż wygłoszenie wykładu w tradycyjnej formie, zwykle brak szybkiej informacji zwrotnej co do zrozumiałości materiału, samodzielnego przyswajania wiedzy przez słuchaczy czy monitorowania wyników uzyskanych przez osoby, które zdecydowały się na taką formę nauki.

Drugi kierunek to coaching – inspirowanie przez trenera swoich rozmówców do samodzielnego znajdowania rozwiązań i konstruktywnej refleksji na temat nurtujących ich kwestii, wspieranie rozwoju i pomoc w uczeniu się, wydobywanie potencjału osoby poddającej się coachingowi[160]. Ze względu na zastosowania wyróżnia się następujące typy coachingu:

---

[159] K. Brzezińska, M. Janiszewska-Desperak, M. Michalski, M. Tomczak, *Uwarunkowania integracji funkcjonujących modeli kształcenia ustawicznego w warunkach polskich. I część raportu z badań fokusowych*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013, s. 15-16.
[160] *Ibidem*, s. 17-18.

- wykonawczy – skierowany do kadry menedżerskiej, rozwijający kompetencje związane z zarządzeniem zespołem;
- organizacyjny/biznesowy – mający na celu wsparcie rozwoju członków danej organizacji;
- zawodowy/kariery – kierowany do pracowników rozwijających profesjonalne kompetencje zawodowe lub np. konkretnie ukierunkowujących swoje kompetencje zawodowe (specjalizacja);
- adaptacyjny – mający na celu wsparcie wdrożenia nowych członków do danej organizacji;
- życiowy – ukierunkowany na rozwój potencjału osobistego w aspekcie pozazawodowym;
- sportowy – zorientowany na przygotowanie sportowców do osiągania jak najlepszych wyników w danej dyscyplinie;
- edukacyjny – mający na celu wspieranie procesu dydaktycznego na każdym poziomie kształcenia;
- zdrowia – wspierający działania terapeutyczne i/lub rehabilitacyjne podczas rekonwalescencji, także mający na celu „uczenie życia" z przewlekłą chorobą;
- międzykulturowy – przydatny podczas dostosowywania się do innych kulturowo środowisk pracy, skierowany np. do menedżerów, dyplomatów;
- samocoaching – samodoskonalenie, wspieranie swojego rozwoju w celu np. przezwyciężania życiowych/służbowych trudności.

Na potrzeby kształcenia ustawicznego stosowany może być głównie samocoaching (samodoskonalenie, postawa nakierowana na uczenie się przez całe życie) i coaching edukacyjny (w szkołach, na uczelniach czy w innych placówkach edukacyjnych).

Trzecim kierunkiem jest mentoring – wparcie uczących się przez osoby, które dzięki swojemu doświadczeniu i wiedzy mogą wspierać rozwój osobisty swoich podopiecznych, są dla nich wzorem godnym naśladowania[161]. Mentoring jest szerszą koncepcją niż coaching, gdyż zakłada relację osoby doświadczonej, o wysokich kompetencjach i kwalifikacjach, z osobą dopiero zaczynającą swoją działalność w danej dziedzinie, niedoświadczoną. Obejmuje też autorytet i zaufanie, które są porównywalne do relacji mistrza i ucznia – nierzadko mentor jest osobą starszą od swojego podopiecznego. Celem mentoringu w organizacjach jest np. sprawne oraz szybkie wdrożenie nowej osoby do samodzielnej

[161] *Ibidem*, s. 19-21.

i efektywnej pracy. Mentor powinien się charakteryzować takimi cechami, jak: duże doświadczenie; szeroka wiedza; wysoka pozycja w hierarchii organizacji; predyspozycje do efektywnego przekazywania wiedzy, zdolności dydaktyczne; zaufanie innych pracowników, respekt. Mentoring jest rozpowszechniony głównie w dużych organizacjach komercyjnych, niemniej programy tego typu są też realizowane w organizacjach pozarządowych i na uczelniach. Wśród korzyści z mentoringu wskazuje się: międzypokoleniowy transfer wiedzy; poszerzenie sieci kontaktów; planowanie sukcesji stanowisk (płynny przepływ osób pomiędzy stanowiskami, szczególnie ważny w sytuacji zmiany); zachowanie/ciągłość wiedzy w danej organizacji; ograniczenie kosztów zewnętrznych szkoleń, jeśli mentorem jest osoba z organizacji.

Czwarty kierunek to consulting – świadczenie porad eksperckich, działalność prowadzona przez specjalistów z danych dziedzin, którzy odpłatnie zajmują się doradztwem dotyczącym różnych sfer życia gospodarczego[162]. Są to np. konsulting personalny, inżynierski, menedżerski. Konsultant posługuje się specjalistyczną wiedzą z zakresu: *know what* – wiedzy o zjawiskach; *know why* – wiedzy systemowej; oraz *know how* – wiedzy związanej z umiejętnościami. W Polsce firmy konsultingowe prowadzą przede wszystkim doradztwo podatkowe, finansowe, strategiczne, operacyjne, personalne oraz audyt. Możliwe są jeszcze m.in. doradztwo informatyczne, w zakresie budowania strategii firmy, marketingowe, operacyjne oraz związane z zasobami ludzkimi. Odmianą jest też konsulting akademicki, który polega na świadczeniu usług przez naukowców dla organizacji zewnętrznych na zasadach komercyjnych. Osoby te udzielają informacji z zakresu rozwiązywania problemów, wskazywania nowych rozwiązań czy pomysłów oraz ich testowania. Celami są tu: generowanie dochodów (wykorzystywanie szans); chęć komercjalizacji wyników badań, a dzięki temu rozwój nowych technologii (*commercialization-driven*); możliwość prowadzenia badań (*research-driven*) – doradztwo bezpośrednio związane z badaniami realizowanymi przez pracownika uczelni.

W przypadku nauczycieli zagrożonych bezrobociem w odniesieniu do wyróżnionych kierunków należy zauważyć, że doświadczenie tych nauczycieli mogłoby być przydatne nie tylko w procesach edukacyjnych w firmach i organizacjach pozarządowych, w rozwoju edukacji zdalnej i e-learningu, ale także w unowocześnianiu tych procesów poprzez transfer wiedzy, technologii i komercjalizację badań naukowych.

[162] *Ibidem*, s. 22-24.

Należy zauważyć, że w Polsce prowadzono już pierwsze projekty przygotowujące nauczycieli zawodu do pracy w edukacji zdalnej. Przykładowo w projekcie „E-edukator” realizowanym przez firmę Bit Polska Sp. z o.o. dążono do podniesienia kwalifikacji zawodowych nauczycieli w zakresie podstawowej obsługi komputera oraz korzystania z Internetu i aplikacji biurowych, przygotowania ich do pracy w nowoczesnych zawodach/funkcjach związanych z e-learningiem, a przez to zwiększenia ich konkurencyjności na rynku pracy poprzez zdobycie kompetencji odpowiadających potrzebom pracodawców[163]. Wśród nauczanych zagadnień znajdowały się: kompetencje i umiejętności w zakresie wykorzystania grafiki komputerowej w codziennej pracy w firmie, szkole itp. oraz w zakresie umożliwiającym samodzielne tworzenie multimedialnych kontaktów e-learningowych; kompetencje i wiedza w zakresie kontroli i pomiaru efektywności kształcenia – niezbędnej umiejętności w działach zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach; wiedza i umiejętności do samodzielnego tworzenia konwentów i testów e-learningowych, co można wykorzystać w pracy np. w bankach, firmach handlu bezpośredniego, firmach sprzedaży ubezpieczeń; wiedza i umiejętności w zakresie samokształcenia się, poruszania się na rynku pracy.

Inny projekt – „e-Belfer – przygotowanie nauczycieli do stosowania e-learningu w nauczaniu i samokształceniu” – zrealizowało Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli wraz z OSI CompuTrain SA[164]. W jego trakcie podczas bezpłatnych szkoleń prezentowano nauczycielom możliwości wykorzystywania w swojej pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz wskazywano możliwości i sposoby prowadzenia zajęć dydaktycznych z zastosowaniem platformy e-learningowej. W szkoleniach uczestniczyło 150 nauczycieli i pracowników dydaktycznych, w tym nauczyciele kształcenia zawodowego i ustawicznego, z województwa świętokrzyskiego. Dążono do wypełnienia luk w kompetencjach z zakresu: wykorzystywania edytora tekstu, aplikacji graficznych, wyszukiwania, zbierania, oceniania informacji poprzez korzystanie z Internetu oraz oprogramowania edukacyjnego, stosowania technologii w różnorodnych formach komunikacji i sprawnego posługiwania się

[163] *Best Practice: E-edukator. Transnational Partnership for E-Collaboration on Next Practice in the European ICT/Computing Teaching Community,* Stowarzyszenie Rozwoju Edukacji Ustawicznej „Transfer”, Warszawa 30.01.2014, www.stowarzyszenie-transfer.pl

[164] *e-Belfer – przygotowanie nauczycieli do stosowania e-learningu w nauczaniu i samokształceniu*, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, OSI CompuTrain S.A., http://e-belfer.edu.pl [30.01.2014].

sprzętem i oprogramowaniem. Szkolenie prowadzono w trybie mieszanym (*blended-learning*), łączącym w sobie metody szkolenia tradycyjnego i e-learningu. Zajęcia obejmowały m.in. tematykę: podstaw pracy na platformie e-learningowej, wykorzystania Internetu w dydaktyce, ochrony praw autorskich w Internecie, organizacji procesu zdalnego nauczania, tworzenia materiałów multimedialnych, bezpieczeństwa w Internecie, budowania przykładowego kursu e-learningowego, umieszczenia kursu na platformie e-learningowej oraz realizacji i ewaluacji utworzonego kursu.

W projekcie „e-Nauczyciel kształcenia zawodowego i ustawicznego" Rybnickiego Centrum Edukacji Zawodowej większy nacisk położono natomiast także na: prowadzenie mentoringu i konsultacji online w procesie nauczania na odległość; kształcenie umiejętności pozyskiwania, selekcjonowania i wartościowania informacji, korzystania z elektronicznych baz danych oraz budowania swojej wiedzy w oparciu o zasoby Internetu; przekazania przyszłym e-nauczycielom i mentorom wiedzy, doświadczeń i sugestii w zakresie świadczenia usług mentorskich; wiedzy o aplikacjach internetowych do tworzenia komponentów szkoleń e-learningowych; obsługi aplikacji np. WebQuest, eXe[165]. Dalej idący program, w postaci studiów podyplomowych „E-nauczyciel. Metodyka nowoczesnego nauczania", przygotowała Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu[166]. W kursie tym poruszono dodatkowo takie elementy jak: budowanie autorytetu i pozytywna autoprezentacja nauczyciela; efektywna organizacja pracy nauczyciela – zarządzanie sobą w czasie; asertywność w procesie nauczania; trudne sytuacje w procesie nauczania; stres i wypalenie zawodowe nauczyciela; obsługa generatora rapid learning, narzędzi Web 2.0, narzędzi do obróbki grafiki i dźwięków; zastosowania tablicy multimedialnej podczas lekcji.

Natomiast w projekcie „Kompetentny e-Nauczyciel" Stowarzyszenie Komputer i Sprawy KISS wprowadziło dodatkowy element w postaci certyfikacji e-Nauczyciela wydawanej przez Polskie Towarzystwo Informatyczne oraz ECDL Polska[167]. Certyfikat e-Nauczyciel ma na celu podniesienie poziomu przygotowania nauczycieli do stosowania tech-

---

[165] *e-Nauczyciel kształcenia zawodowego i ustawicznego*, Rybnickie Centrum Edukacji Zawodowej, www.edukacja.rybnik.eu [30.01.2014].

[166] *Studia podyplomowe: E-nauczyciel. Metodyka nowoczesnego nauczania*, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, www.humanitas.edu.pl [30.01.2014].

[167] *Kompetentny e-Nauczyciel*, Stowarzyszenie Komputer i Sprawy KISS, http://e-nauczyciel.kiss.pl [30.01.2014]; *EPP e-Nauczyciel*, Polskie Biuro ECDL, https://ecdl.pl/e-nauczyciel [30.01.2014].

nologii informacyjno-komunikacyjnej w pracy edukacyjnej i wychowawczej w szkole jako instytucji społeczeństwa informacyjnego. Bazuje na „Standardach przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej" i pozwala na weryfikację umiejętności nauczyciela w klasie z uczniami, a więc w jego głównym miejscu pracy. Certyfikat musi być odnawiany co trzy lata. Dla potwierdzenia spełnienia wymagań na certyfikat EPP e-Nauczyciel nauczyciel: (1) przedstawia co najmniej trzy scenariusze lekcji (każda po 45 min) wspomaganych technologią informacyjną i komunikacyjną z uzasadnieniem, w jaki sposób zastosowanie tej technologii przyczynia się do podniesienia poziomu realizacji zajęć oraz zwiększenia osiągnięć uczniów; (2) przeprowadza lekcje w oparciu o te scenariusze i je dokumentuje; (3) w okresie starania się o certyfikat bierze udział w co najmniej jednej formie doskonalenia metod posługiwania się technologią w pracy dydaktycznej. (4) rozwiązuje z pozytywnym wynikiem test na certyfikat EPP e-Nauczyciel lub przedstawia certyfikat EPP e-Nauczyciel zdobyty w ciągu ostatnich trzech lat od czasu przystąpienia do programu certyfikacji e-Nauczyciel. Podczas egzaminu nauczyciel w obecności egzaminatora rozwiązuje w czasie 60 minut test, który obejmuje trzy obszary wymagań: (1) prawne, etyczne, społeczne i ekonomiczne aspekty rozwoju i zastosowań technologii informacyjnej i komunikacyjnej; (2) nauka i praca w środowisku technologii, w tym znajomość aplikacji stosowanych w nauczanym przedmiocie; (3) korzystanie z zasobów i podstawy pracy na platformie edukacyjnej.

Certyfikacja zawodowa poza systemem edukacji publicznej

Stosunkowo słabo rozpoznanym w Polsce zjawiskiem jest rozwój alternatywnych względem publicznego systemu edukacji formalnej systemów poświadczania kwalifikacji uczniów i pracowników w zawodzie.

Z analiz jakości usług edukacyjno-szkoleniowych przeprowadzonych przez firmę Grupa Gomułka wynika, że można wyróżnić przynajmniej trzy narzędzia stosowane współcześnie w branży usług edukacyjno-szkoleniowych do zapewnienia i oceny jakości usług[168]. Są to: akredytacja, certyfikacja i rekomendacja (np. w ramach działań, projektów czy inicjatyw wspólnych różnych podmiotów). Najogólniej rozwiązania te bazują na:

---

[168] *Analiza danych zastanych dotyczących jakości usług edukacyjno-szkoleniowych. Raport z badań. Etap 1*, Grupa Gomułka, Katowice 2009.

- systemach wewnętrznego zapewnienia jakości – opartych na działaniach wewnątrz danej placówki, tj. na monitoringu jakości procesu kształcenia, ocenie studentów oraz samoocenie uczniów. Wewnętrzne procesy zapewnienia jakości są realizowane ze względu na potrzeby interesariuszy oraz wewnętrzne cele szkoły, a istnienie wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia umożliwia dokonywanie ocen przez agencje rządowe i pozarządowe;
- na zewnętrznych systemach zapewnienia jakości – które stanowią czynnik do wdrażania i rozwijania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości poprzez wprowadzenie wspólnego wzorca wymagań jakościowych dla jednostek edukacyjnych danego typu. Przyjęcie określonych standardów jakości przez agencje akredytujące prowadzi do ujednolicania wewnętrznych systemów zapewnienia jakości, a tym samym umożliwia ich porównanie.

Podstawowym narzędziem budowy jakości usług edukacyjno-szkoleniowych są systemy akredytacji[169]. Akredytacja stanowi zinstytucjonalizowaną i systematycznie prowadzoną zgodnie z przyjętymi wymaganiami działalność, która upewnia społeczność edukacyjną, opinię publiczną oraz rozmaite agencje i organizacje, że dana instytucja, proces kształcenia bądź program ma jasno określone i prawidłowe z oświatowego punktu widzenia cele, dotrzymuje warunków, pod jakimi można zasadnie oczekiwać osiągnięcia tych celów, faktycznie je realizuje i można oczekiwać, że będzie je nadal realizować. Akredytacji udziela wiarygodna instytucja, która zbiera odpowiednie informacje o szkole lub innej instytucji szkoleniowej oraz o realizowanych przez nią programach. Najczęściej agendami akredytacji są jednostki administracji państwowej, jak ministerstwa czy kuratoria, które oprócz nadania pozwolenia na prowadzenie działalności nadzorują jej przebieg. W odniesieniu do komercyjnych usług edukacyjno-szkoleniowych akredytowanymi podmiotami są np. samorządy instytucji zainteresowanych podnoszeniem jakości szkolenia. W podziale ze względu na obligatoryjność akredytacji wyróżnia się: (1) akredytację koncesjonującą – odgórną, przymusową, powszechną, ściśle związaną z regulacyjną rolą państwa w sektorze, prowadzącą do uzyskania lub utrzymania uprawnień; (2) akredytację środowiskową – oddolną, wolną, dobrowolną, o charakterze samorządowym. W przypadku kształtowania systemów pozaszkolnego

[169] *Ibidem*, s. 27.

kształcenia zawodowego istotne może być wykorzystanie doświadczeń takich środowiskowych instytucji akredytacyjnych działających w Polsce, jak: Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum", Komisja Akredytacyjna Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Drugim kluczowym rozwiązaniem są systemy certyfikacji usług i podmiotów edukacyjno-szkoleniowych[170]. Certyfikacja stanowi rodzaj audytu zewnętrznego trzeciej strony, wykonywanego przez niezależną, upoważnioną jednostkę certyfikującą w celu przyznania certyfikatu. W przypadku jednostek edukacyjno-szkoleniowych stanowi ona postępowanie, w którym strona trzecia daje pisemne zapewnienie o tym, że podmiot, usługa edukacyjno-szkoleniowa lub osoba spełnia określone wymagania. Certyfikat stanowi świadectwo potwierdzające zgodność badanego obiektu z określonymi wymaganiami oraz prawo do wykonywania określonych w nim czynności. Certyfikaty są przeważnie wydawane przez akredytowane lub cieszące się powszechnym zaufaniem instytucje branżowe, uniwersytety i organizacje szkoleniowe oraz agencje rządowe. Coraz częściej są jednak wydawane przez jednostki nieakredytowane. W branży edukacyjno-szkoleniowej wyróżnia się:

- certyfikaty dotyczące podmiotów edukacyjno-szkoleniowych – procedura ich przyznawania obejmuje kompleksową ocenę spełnienia wymagań w obszarze objętym certyfikatem, np. dotyczących kompetencji osób prowadzących szkolenia (wykształcenie, umiejętności, doświadczenie) i spełniania wymagań z zakresu infrastruktury jednostki (infrastruktura materialna i niematerialna – programy komputerowe i inne). Przykładami takich systemów w Polsce są: certyfikat „Wiarygodna Szkoła" nadawany przez Akademickie Centrum Informacyjne; Certyfikaty Centralnego Instytutu Ochrony Pracy; program „Firma przyjazna klientowi" Fundacji Obserwatorium Zarządzania; „Certyfikat Gwarancja Najwyższej Jakości" Europejskiego Centrum Jakości i Promocji Sp. z o.o.;
- certyfikaty dotyczące programów kształcenia – polegają na określeniu, czy program spełnia wymagania stawiane przez jednostkę certyfikującą (treść programu, struktura, efekty, materiały dydaktyczne, metody nauczania, kadra nauczająca). Przykładami są np. „Polski Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie" nadawany

[170] *Ibidem*, s. 52-53.

w Polsce przez Centrum Doskonałości w Uniwersytecie Warszawskim; Program „Certyfikat Jakości Szkoła przedsiębiorczości” nadawany przez Fundację Młodzieżowej Przedsiębiorczości;

- certyfikację osób – polegającą na określeniu, czy dana osoba posiada wymaganą wiedzę, umiejętności i doświadczenie pozwalające na właściwe wykonywanie usługi edukacyjno-szkoleniowej. Certyfikacja osób może mieć charakter obowiązkowy (obowiązek certyfikacji wynika z przepisów prawa) lub dobrowolny (przesłanką certyfikacji jest podniesienie kompetencji i zwiększenie konkurencyjności na rynku edukacyjno-szkoleniowym oraz rynku pracy). Przykłady w Polsce stanowią tu: „Rekomendacja dla trenerów i superwizorów grupowych treningów edukacyjnych PTP” wydawana przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne; „Trener Certyfikowany w Zakresie Pracy Metodą TROP”, „Senior TROP” i „Master Trener TROP” nadawane przez Grupę TROP.

Nauczyciele zawodu mogą zatem rozwijać istniejące już oraz tworzyć nowe systemy certyfikacji dostosowane do standardów obowiązujących w poszczególnych branżach oraz dbać o utrzymanie jakości poprzez systematyczną weryfikację przyznanej akredytacji lub certyfikatów.

Można zaryzykować twierdzenie, że nauczyciele zawodu mają największe możliwości tworzenia certyfikatów w odniesieniu do osób. D. Jegorow wskazuje, że w świetle obowiązujących po wprowadzonej w 2012 roku reformie szkolnictwa zawodowego w Polsce przepisów zasadnicze znaczenie dla kształcenia pozaszkolnego mają przede wszystkim: (1) kwalifikacyjne kursy zawodowe – prowadzone według programu nauczania uwzględniającego podstawę programową kształcenia w zawodach w zakresie jednej kwalifikacji; (2) kursy umiejętności zawodowych – prowadzone również w oparciu o podstawę programową, ale tylko w określonej jej części; (3) kursy kompetencji ogólnych – prowadzone według programu nauczania uwzględniającego dowolnie wybraną część podstawy programowej kształcenia ogólnego przy założeniu minimalnego czasu trwania kursu w wysokości 30 godzin; (4) pozostałe formy kształcenia umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy,

umiejętności i kwalifikacji zawodowych[171]. Zaznacza się przy tym, że wszystkie wskazane formy pozaszkolne umożliwią zdobycie poszukiwanych na rynku pracy kwalifikacji w czasie krótszym niż w szkole, stwarzają możliwość elastycznego, dostosowanego do potrzeb i możliwości osób dorosłych podnoszenia kwalifikacji zawodowych i kompetencji ogólnych, wychodzą naprzeciw oczekiwaniom rynku pracy. Zauważa się przy tym, że możliwe jest już także prowadzenie egzaminów eksternistycznych umożliwiających osobom mającym doświadczenie zawodowe potwierdzenie pojedynczych kwalifikacji w zawodzie bez konieczności uczestniczenia w kwalifikacyjnym kursie zawodowym. Uzyskanie dyplomu potwierdzającego posiadanie pełnego zawodu możliwe jest po zdobyciu wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie oraz po osiągnięciu odpowiedniego poziomu wykształcenia[172].

To nowe podejście do potwierdzania kompetencji zawodowych i nabywania kwalifikacji w zawodach przybliżono bliżej w „Raporcie o stanie edukacji 2012"[173]. Zauważa się, że reforma w 2012 roku umożliwiła zdobywanie nowych zawodów bez potrzeby rozpoczynania nauki każdego z nich „od początku", a przez to ułatwia dostęp do aktualizowania wiedzy i uzyskiwania nowych umiejętności w odpowiedzi na wyzwania pojawiające się na rynku pracy. Dokumentem potwierdzającym gotowość osoby uczącej się do wykonywania określonych zadań zawodowych jest „świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie", którego otrzymanie jest możliwe po zdaniu egzaminu zawodowego organizowanego przez okręgowe komisje egzaminacyjne i stanowiącego formę oceny stopnia opanowania przez zdającego wiedzy i umiejętności z zakresu danej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie. Egzamin przeprowadzany jest dla: uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników oraz uczniów szkół policealnych, także w trakcie trwania nauki; absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych; osób, które ukończyły kwalifikacyjny kurs zawodowy. Do egzaminu zawodowego w trybie eksternistycznym mogą również przystąpić osoby, które ukończyły gimnazjum lub ośmioletnią szkołę podstawową,

[171] D. Jegorow, *Edukacja ustawiczna a wyzwania współczesnej gospodarki. Trwałość i efektywność kształcenia dorosłych na przykładzie Lubelszczyzny (Cz. 1)*, Sun Solution, Chełm 2012, s. 80-81.

[172] *Ibidem*, s. 81-82.

[173] W. Stęchły, A. Tomaszuk, G. Ziewiec, *Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie*, [w:] A. Chłoń-Domińczak (red.), *Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 201-204.

a także posiadają co najmniej dwa lata kształcenia się lub pracy w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację. Wprowadzone rozwiązania umożliwiają zatem zdobycie zawodu przez osoby, które kompetencje niezbędne do jego właściwej realizacji uzyskały w formach pozaszkolnych oraz w wyniku samodzielnego uczenia się. Przykładowo: osoba posiadająca kwalifikację wyodrębnioną w zawodzie elektromechanik: „montaż i konserwacja maszyn i urządzeń elektrycznych", może kontynuować naukę np. na kwalifikacyjnym kursie zawodowym, a po ukończeniu kursu przystąpić do egzaminu, w wyniku którego uzyska kwalifikację „montaż i konserwacja instalacji elektrycznych". Na podstawie uzyskanego świadectwa potwierdzającego tę kwalifikację oraz posiadanych wcześniej kwalifikacji może zaś uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w zawodzie „elektryk". Po spełnieniu odpowiednich warunków, dotyczących m.in. stażu pracy w zawodzie lub długotrwałości kształcenia, zyskuje możliwość przystąpienia do egzaminu eksternistycznego zawodowego i uzyskania kwalifikacji „eksploatacja maszyn, urządzeń i instalacji elektrycznych". W dalszej kolejności uczący się może uzyskać kwalifikację „technik elektryk", pod warunkiem że uzupełni także wykształcenie ogólne – może to zrobić w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych lub może przystąpić do egzaminu eksternistycznego z zakresu obowiązkowych zajęć edukacyjnych określonych w ramowym planie nauczania liceum ogólnokształcącego dla dorosłych.

Jednocześnie jeszcze przed wdrożeniem reformy systemu edukacji zawodowej w Polsce zaczęły się kształtować struktury alternatywnej certyfikacji zawodowej. Przykładem może być np. system certyfikacji kompetencji zawodowych *Vocational Competence Certificate*[174]. Powstał on z myślą o potwierdzeniu dla zagranicznych pracodawców kwalifikacji nabytych w ojczystym kraju. Certyfikat służy dostarczeniu rzetelnej, kompleksowej informacji o kompetencjach jego posiadacza, obejmuje odniesienie do wytycznych krajowych i międzynarodowych w zakresie potwierdzania kwalifikacji oraz do założeń polityki Unii Europejskiej w tym zakresie. Certyfikat jest wydawany w języku angielskim lub na życzenie uczestnika w dowolnym innym języku wraz z suplementem, w którym opisane są szczegółowo kompetencje, jakie uczestnik uzyskał. W suplemencie wyszczególniony jest wynik egzaminu teoretycznego i praktycznego oraz poziom umiejętności zgodny

[174] *Certyfikacja kompetencji zawodowych VCC,* Fundacja VCC, www.vccsystem.pl [30.01.2014].

z Europejską Ramą Kwalifikacji. Inny przykład może stanowić międzynarodowy projekt c*ertyfikacji mentorów i tutorów* (Certi.Men.Tu) współrealizowany w ramach programu Leonardo da Vinci w Polsce przez Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB w Radomiu[175]. Celem tej inicjatywy jest opracowanie modelu wsparcia dla dwóch grup zawodowych: mentorów i tutorów, obejmującego matryce kompetencji, programy szkoleń oraz schemat certyfikacji. Projekt uwzględnia możliwość uzyskania przez uczestników szkoleń certyfikatu uznawanego w całej Europie, potwierdzającego zgodność kompetencji mentora/tutora z wymogami normy EN ISO 17024. Tutorzy to osoby wspierające uczniów i słuchaczy instytucji edukacyjnych, zachęcające ich do osobistego i zawodowego rozwoju, wspierające ich reintegrację na rynku pracy. Mentorami określono zaś pracowników wspierających osoby odbywające szkolenia w danym przedsiębiorstwie. Są to opiekuni, trenerzy, praktykanci i stażyści, kadra zarządzająca przedsiębiorstw oraz osoby odpowiedzialne na rozwój zasobów ludzkich. Mentorzy w swojej pracy zawodowej mogą z powodzeniem korzystać z bogactwa doświadczeń tutorów i vice versa. Zbliżoną inicjatywę stanowi prowadzona od 1992 roku Europejska Rada Coachingu i Mentoringu[176]. Jej celem jest promowanie dobrych praktyk w zarządzaniu i coachingu w całej Europie zgodnego z wartościami etycznymi i wysokimi standardami jakości. Rada prowadzi działania promocyjne i szkoleniowe dla klientów, coachów i mentorów, buduje warunki do rozwoju otwartości i szacunku dla różnorodności, promuje kodeks etyczny oraz prowadzi badania rynku w zakresie oferty, modeli coachingowych i skuteczności oddziaływań.

Próbę przeglądu cech systemów walidacyjnych działających poza sektorem publicznej edukacji zawodowej podjął w latach 2011-2012 Instytut Badań Edukacyjnych.

Tabela 3. Założenia wybranych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce

Nazwa	Instytucja koordynująca	Opis
Egzaminy czeladnicze i mistrzowskie	Izba Rzemieślnicza Mazowsza, Kurpi i Podlasia w Warszawie	Izba przeprowadza egzaminy czeladnicze i mistrzowskie w różnych zawodach – w badaniu skupiono się na procedurach potwierdzania efektów uczenia się w branży samochodowej, w zawodach: blacharz, lakiernik, mechanik,

[175] J. Religa, *Certyfikacja mentorów i tutorów – nowy projekt transferu innowacji*, „Edukacja ustawiczna dorosłych" 4/2012, s. 154-155.
[176] *EMCC Poland*, www.emccouncil.org/pl/pl/ [30.01.2014].

Nazwa	**Instytucja koordynująca**	**Opis**
		elektromechanik.
Europejskie Prawo Jazdy Komputerowe (ECDL)	Polskie Towarzystwo Informatyczne	W ramach ECDL funkcjonują różne egzaminy potwierdzające kompetencje związane z obsługą komputera. W badaniu skupiono się na certyfikacie ECDL Core obejmującym siedem modułów (m.in. obsługę edytorów tekstu i arkuszy kalkulacyjnych). Egzamin przeprowadzany jest w ponad 140 krajach.
Certyfikat jakości szkoleń STOP	Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP	W ramach inicjatywy członkowie stowarzyszenia potwierdzają posiadanie kompetencji trenerskich w zakresie planowania i prowadzenia szkoleń.
Walidacja w obszarze rzemiosła	Związek Rzemiosła Polskiego	Możliwość formalnego potwierdzenia kwalifikacji zawodowych dyplomem czeladnika/mistrza w 115 zawodach (48 szkolnych i 67 pozaszkolnych).
Certyfikat VCC (*Vocational Competences Certificate*)	Stowarzyszenie Humaneo	Nowa inicjatywa potwierdzania efektów uczenia się uwzględniająca oprócz kompetencji zawodowych również znajomość branżowego języka obcego oraz kompetencji informatycznych.
Certyfikat EFA (*European Financial Advisor*)	Fundacja na rzecz Standardów Doradztwa Finansowego EFPA Polska	Inicjatywa pozwala na potwierdzenie kompetencji w zawodzie doradca finansowy. Egzamin przeprowadzany według międzynarodowego standardu opracowanego przez europejską organizację EFPA (European Financial Planning Association).

Źródło: E. Bacia (red.), Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 14-15.

W projekcie badawczym dążono do rozpoznania cech krajowych rozwiązań dotyczących potwierdzania efektów uczenia się osiągniętych na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Walidację określono przy tym jako wieloetapowy proces prowadzący do certyfikacji, polegający na sprawdzaniu czy – niezależnie od sposobu uczenia się – kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte[177].

[177] E. Bacia (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 8.

W raporcie z badań wyróżniono pięć przesłanek rozwoju systemów walidacji efektów uczenia się[178].

Mianowicie: (1) walidacja jako odpowiedź na zapotrzebowanie rynku – pracowników i pracodawców; (2) kwalifikacja jako uwiarygodnienie kompetencji w oczach pracodawców, środowiska branżowego i klientów; (3) kwalifikacja jako narzędzie motywacji w samorozwoju; (4) kwalifikacja jako droga do profesjonalizacji zawodu – tworzenie grup specjalistów w wąskiej dziedzinie, wyróżniających się swoimi kwalifikacjami spośród innych, pełniących podobne zadania zawodowe; (5) zapotrzebowanie na procedury walidacji w perspektywie kariery zawodowej – osobie rozpoczynającej karierę walidacja pozwala na pokonanie bariery wejścia do zawodu i umocnienie początkowej pozycji, dla osób bardziej doświadczonych wiąże się ze wzmacnianiem pozycji, rozwojem osobistym i zawodowym, budowaniem sieci kontaktów i pomnażaniem kapitału społecznego, a dla osób znajdujących się w momencie zmiany na rynku pracy może być instrumentem ułatwiającym tę zmianę.

Zwrócono także uwagę na to, że typowe dla analizowanych procedur walidacji są następujące fazy i etapy: (1) wstępna: zgłoszenie/rekrutacja, złożenie wymaganych dokumentów, weryfikacja dokumentów, ustalenie terminu egzaminu; (2) przygotowawcza – opcjonalna: konsultacje, doradztwo, kursy, szkolenia; (3) potwierdzenia kompetencji – najczęściej w formie egzaminu; (4) certyfikacja[179] – odbywa się głównie poprzez wykorzystanie w różnym stopniu podstaw i norm prawnych, takich jak oparcie kontroli jakości na: odpowiednich rozporządzeniach, na normie ISO, na innych standardach międzynarodowych, na procedurach opracowanych wewnętrznie[180].

Etapami budowania jakości walidacji efektów uczenia się są zaś: tworzenie i egzekwowanie warunków wejścia do procedury przez osoby przystępujące do walidacji; standaryzacja procedury; przygotowanie egzaminatorów oraz weryfikacja jakości ich pracy; wymóg odnawiania certyfikatu po określonym czasie.

Zasadne jest także przybliżenie podstawowych cech wybranych systemów walidacji efektów kształcenia istniejących w Polsce. W badaniu Instytutu Badań Edukacyjnych analizie poddano 10, a w kolejnym roku badania – 7 inicjatyw i projektów, których celem była walidacja kompetencji nabytych poza systemem formalnym. Przedsięwzięcia zostały

[178] *Ibidem*, s. 17-24.
[179] *Ibidem*, s. 40.
[180] *Ibidem*, s. 47.

wybrane w oparciu o wiarygodność instytucji potwierdzających efekty uczenia się oraz ich zróżnicowanie ze względu na branże, procedury, przedmiot walidacji, okres trwania (inicjatywy ustabilizowane, zmieniające się w czasie, młode/pilotażowe) i genezę standardów egzaminacyjnych (procedury wypracowane w Polsce lub za granicą).

Cechą badanych systemów walidacyjnych było przeważnie potwierdzanie kwalifikacji całych zawodów, choć zdarzyły się również inicjatywy umożliwiające uczestnikom uzyskanie kwalifikacji cząstkowych czy też kwalifikacji w zakresie wyróżnionych zadań zawodowych (tabele poniżej)[181]. W drugim roku trwania badań dodatkowo selekcję dokonano w oparciu o cztery kryteria (tabela poniżej)[182]. Były to: (1) regulacja prawna – regulowana przez prawo na poziomie państwa (np. egzaminy organizowane przez Izby Rzemieślnicze) czy też nie; (2) specyfika walidowanych kompetencji – niektóre inicjatywy koncentrowały się na walidowaniu kompetencji właściwych dla szkolnictwa zawodowego oraz rzemiosła, podczas gdy inne uwzględniały kompetencje niezbędne w zawodach wymagających bardziej kompleksowych kompetencji (np. usługi finansowe, zastosowanie technologii informatycznych w nauczaniu); (3) koszty dla uczestników – w przypadku części inicjatyw koszty były pokrywane ze źródeł zewnętrznych (przez pracodawcę, instytucję organizującą walidację), podczas gdy w innych wypadkach to sami uczestnicy musieli sfinansować procedurę walidacji; (4) stan zaawansowania inicjatywy – doświadczenie w przeprowadzaniu procedury walidacji wpływa na poziom wiarygodności instytucji, co wiąże się także z popularnością procedur walidacji. Poza tym zakłada się wzrost poziomu sformalizowania inicjatyw wraz z czasem ich funkcjonowania.

Tabela 4. Cechy wybranych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce

Nazwa	Regulacja prawna*	Specyfika kompetencji**	Koszty ponosi uczestnik***	Stan zaawansowania****
Egzaminy czeladnicze i mistrzowskie	1	1	1	1
Europejskie Prawo Jazdy Komputerowe (ECDL)	0	0	1	1
Certyfikat jakości	0	0	1	1

[181] *Ibidem*, s. 13-14.
[182] *Ibidem*, s. 14-16.

Nazwa	Regulacja prawna*	Specyfika kompetencji**	Koszty ponosi uczestnik***	Stan zaawansowania****
szkoleń STOP				
Certyfikat VCC (*Vocational Competences Certificate*)	0	1	1	1
Certyfikat EFA (*European Financial Advisor*)	0	0	1	1
Certyfikat Użytkownika GeoGebry	0	1	1/0	1
Certyfikacja Zawodu Księgowego	1	1	1/0	1

* 1 – inicjatywa regulowana państwowo, 0 – brak regulacji prawnej na poziomie państwa; ** 1 – kompetencje z zakresu szkolnictwa zawodowego i rzemiosła, 0 – inne kompetencje; *** 1 – koszty ponosi uczestnik lub pracodawca, 0 – koszty pokrywa organizator; **** 1 – inicjatywa zaawansowana, 0 – niski poziom zaawansowania.

Źródło: E. Bacia (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 16.

Wyniki badań pozwoliły na sformułowanie siedmiu wniosków i rekomendacji: (1) potrzeba stworzenia zintegrowanego systemu walidacji – krajowy system kwalifikacji powinien pozwalać na współistnienie procedur walidacji realizowanych przez różne podmioty, z tego względu jednym z kluczowych elementów systemu powinna być Polska Rama Kwalifikacji porządkująca istniejący system kwalifikacji; (2) zapewnienie jakości – państwo powinno określać wymagania jakościowe wobec procedur walidacji, a także instytucji prowadzących walidację. Wpisanie danej kwalifikacji do rejestru kwalifikacji, z podaniem instytucji uprawnionych do jej przyznawania, powinno zapewniać wiarygodność kwalifikacji; (3) metody oceny efektów uczenia się – sposób potwierdzania kompetencji powinien być dopasowany do specyfiki danego zawodu. Krajowy system kwalifikacji nie powinien narzucać metod potwierdzania kompetencji; (4) zaangażowanie praktyków – identyfikacja i opis sposobów potwierdzania kompetencji powinny być dokonywane w porozumieniu z ekspertami reprezentującymi daną branżę – przede wszystkim z pracodawcami i osobami czynnie wykonującymi zawód; (5) informacja i doradztwo – osoby zainteresowane walidacją swoich kompe-

tencji powinny mieć łatwy dostęp do informacji o istniejących rozwiązaniach, sposobie przebiegu całej procedury, wymaganiach wobec osób do niej przystępujących, formach wsparcia itd. Osobom tym należy udostępnić profesjonalne doradztwo, które pomoże im w określeniu poziomu ich kompetencji, identyfikacji ewentualnych braków oraz wyborze sposobu dalszego działania; (6) rozwiązania instytucjonalne – istotne jest stworzenie systemu, który nie doprowadzi do nadmiernego rozrostu administracji i będzie efektywny kosztowo, wskazane jest powierzenie wykonywania zadań związanych z funkcjonowaniem systemu walidacji instytucjom już istniejącym; (7) finansowanie – zaleca się dywersyfikację źródeł finansowania walidacji[183].

Wszystkie powyższe cechy pozwalają stwierdzić, że nauczyciele zawodu zagrożeni bezrobociem jako specjaliści w dziedzinach, w których kształcą uczniów, mogą poszukiwać zatrudnienia związanego z dalszym rozwojem systemów walidacji efektów kształcenia.

Zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej w świetle badań jakościowych

Respondenci bez problemu wskazywali nauczycieli zatrudnionych w szkołach prywatnych, komercyjnych. Podkreślono przy tym, że w ostatnich latach zdołały się wykształcić całe sieci takich szkół z dużych miast, które posiadają swoje oddziały w terenie. Jako przykłady podano sieci Profesja, Cosinus, Żak, które aktualnie kształcą już w wielu zawodach, prowadzą szkoły policealne, gimnazja i licea dla dorosłych oraz różnego rodzaju szkolenia i kursy. Podmioty te „pilnują rynku, tym bardziej, że mają dofinansowanie za efekty, jeśli słuchacz zda egzamin. To jest walka o kasę”. Szkoły takie są postrzeganie zarówno jako konkurencja dla publicznych szkół zawodowych, jak też jako pewnego rodzaju szansa dla nauczycieli zagrożonych zwolnieniami.

Nieco mniej znane są zdaniem uczestników szkoły w formie stowarzyszeń i fundacji, takie jak np. Społeczne Towarzystwo Oświatowe. Przy czym są one trudne do monitorowania, gdyż organy prowadzące nie zawsze funkcjonują na obszarze ich działania, gdy posiadają oddziały w innych regionach. Podmioty takie też raczej mniej są zainteresowane kształceniem zawodowym, choć łącznie z podmiotami komercyjnymi stanowią być może już nawet do 1/3 całego sektora oświaty zawodowej w kraju. Niemniej brak pełnej wiedzy na ten temat, gdyż bazy danych i badania dotyczące sektora są rozproszone.

[183] *Ibidem*, s. 79-85.

Na korzyść sektora niepublicznego będzie oddziaływać też reforma edukacji zawodowej. „Całe mnóstwo organizują szkoleń, otrzymali np. taką furtkę na kwalifikacyjne kursy zawodowe, gdzie są pełne kwalifikacje, gdzie są wymagane kwalifikacje od nauczycieli. I żeby było ciekawiej, to nikt tego nie kontroluje" – dodaje jeden z uczestników.

Podstawową różnicą między szkołami publicznymi a niepublicznymi, zdaniem uczestników badania, są odmienne formy umów zawieranych z pracownikami placówek, a w szczególności z nauczycielami. „Tam nie obowiązuje Karta nauczyciela i nauczyciel jest zatrudniany na umowy cywilno-prawne, pewnie rzadko na umowę o pracę, nie wiem do końca, i wartość godziny dydaktycznej też jest inna" – tłumaczy jedna z uczestniczek. Taka sytuacja sprawia, że część nauczycieli obawia się spadku swojej pozycji i płacy wraz z podjęciem pracy w podmiotach komercyjnych czy pozarządowych.

Uczestnicy zauważają też nadużywanie pojęcia certyfikatu w potwierdzaniu kwalifikacji. Zauważa się, że dbanie o jakość kształcenia, certyfikacja, wymaga poniesienia wysokich nakładów finansowych. Część podmiotów jednak posługuje się pojęciem certyfikatu, mimo że nie ma uprawnień do nadawania kwalifikacji. Istotne jest zatem promowanie tylko najlepszych, wiarygodnych i sprawdzonych inicjatyw walidacyjnych prowadzonych przez podmioty prywatne. Jako przykłady podano certyfikację Stowarzyszenia Księgowych w Polsce oraz system standardów kształcenia w województwie małopolskim. Nauczyciele zawodu mogą rozwijać tego typu przedsięwzięcia. Zdaniem uczestników spotkania praca taka wymaga silnego zaangażowania nauczycieli.

Ponadto zwrócono uwagę, że w ramach reformy instytucji rynku pracy w kraju powstanie rejestr usług szkoleniowych i fundusz szkoleniowy. Nauczyciele będą musieli dostosować się do wymagań tych rozwiązań poprzez współpracę z różnymi organizacjami. „Pojedynczy nauczyciel będzie miał trudno. Ja nie mówię, że nie znajdzie szansy dla siebie. Rynek jest trudny" – twierdzi jeden z respondentów. Przykładowo zwolnieni ze szkół nauczyciele mają problemy z utworzeniem odrębnych placówek, gdyż „rynek jest już podzielony".

W podsumowaniu spotkania respondenci stwierdzili, że podstawowymi kierunkami wsparcia nauczycieli zagrożonych bezrobociem mogą być: ciągłe doskonalenie zawodowe, udział w spotkaniach interdyscyplinarnych, możliwość podejmowania zatrudnienia w nauczanym zawodzie, przygotowania do kształcenia zdalnego, do kształcenia z wykorzystaniem nowych technologii oraz do usług na rzecz starzejącego się społeczeństwa.

1.3. EWALUACJA modelu i możliwości jego wdrożenia

Strategia reorientacji nauczycieli zawodu w obszary edukacyjne kluczowe dla rozwoju regionu została poddana ocenie potencjalnych interesariuszy nie zaangażowanych bezpośrednio w prace grupy roboczej powołanej w ramach partnerstwa lokalnego Reorientacja & Outplacement. W tym celu ewaluatorzy analizowali założenia i cele projektu oraz opinie przedstawicieli instytucji, do których kierowany był projekt i jego rezultaty. Ocenę tej oferty należy więc zacząć od podstaw projektu.

Na początku XXI wieku w Polsce niezbędne są działania mające na celu poprawę stanu i jakości kształcenia zawodowego, w tym w szczególności w zakresie praktycznego kształcenia uczniów zasadniczych szkół zawodowych i innych szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe. Takim zmianom z jednej strony może sprzyjać stworzenie możliwości ściślejszego powiązania kształcenia teoretycznego z praktyką i potrzebami rynku pracy. Z drugiej strony zauważa się jednak konieczność zmian w zakresie form zatrudnienia pracowników oświatowych, które byłyby bardziej korzystne dla pracodawców, ale też sprzyjałyby dopasowaniu szkoły do oczekiwań rynku pracy. W obu powyższych przypadkach niezbędna jest modernizacja szkół zawodowych poprzez wdrażanie programów rozwojowych, w tym poszukiwanie rozwiązań mających na celu poszerzanie współpracy między szkołami zawodowymi i ich otoczeniem.

Założenia projektu

W województwie podlaskim ok. 95% firm to mikroprzedsiębiorstwa (GUS 2011). Według prognoz Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego dotyczących rozwoju europejskiego rynku pracy, do 2020 r. wzrośnie zatrudnienie w MŚP w sektorze usług, a spadnie – w rolnictwie i przemyśle. Stwarza to konieczność dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy i najmniejszych firm. RZEMIOSŁO to największa szkoła zawodu. Niestety, to sektor pomijany i niedoceniany, postrzegany jako anachroniczny, chociaż kształci uczniów, przekazując im bezcenną wiedzę praktyczną, zatrudniający nauczycieli przedmiotów zawodowych (NPZ), instruktorów praktycznej nauki zawodu (IPNZ). Ten system kształcenia nabiera znaczenia w dostosowaniu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy poprzez DSK. Rekomendacje z badań[184] wskazują na ścisłe powiązanie efektyw-

[184] Diagnoza stanu kształcenia zawodowego i potrzeb w zakresie modernizacji oferty kształcenia dotyczących efektywności i adekwatności kształcenia przez szkoły zawo-

ności kształcenia zawodowego z umiejętnością współpracy szkoły zawodowej z lokalnymi pracodawcami i rzemiosłem, która jest niewystarczająca i powinna wsparta w rozwiązaniach modelowych w lokalnej współpracy.

Niż demograficzny i reforma oświatowa przesuwająca finansowanie szkolnictwa zawodowego do JST powodują, iż redukowany jest publiczny system szkolnictwa zawodowego. Zamykane są szkoły, a gminy zmniejszają liczbę nauczycielskich etatów, bo nie mają ich z czego opłacać. Wydatki na edukację wynoszą dziś nawet 70% budżetu gmin, a subwencje z budżetu państwa są mniejsze. Gminy nie mogą przekraczać zadłużenia 60% budżetu i muszą ograniczyć ten limit o 4 pkt. proc. W opinii JST redukcje etatów nauczycielskich są nieuniknione. Kryzys gospodarczy to też mniejsze wpływy z podatków, co zmusza gminy do cięcia etatów, szukania tańszych form zatrudniania nauczycieli i przekazywania szkół stowarzyszeniom, co budzi kontrowersje związane ze statusem zawodu nauczyciela i próbami zastąpienia Karty nauczyciela bardziej elastycznymi umowami. Jednocześnie 69% JST zgłasza trudności z utrzymaniem dobrze wyszkolonej kadry dydaktycznej. Problemy kadrowe wiążą się z brakiem zainteresowania praktyków pracą w szkole z racji słabych warunków zatrudnienia oraz brakiem wiedzy dyrekcji na temat rozwiązań zatrudniania specjalistów niebędących nauczycielami. Praktycy w zawodzie są pozyskiwani do pracy w średnio co piątej szkole i co czwartym CKP. Niepokojącym zjawiskiem jest to, że szkoły na ogół nie angażują się w podnoszenie kwalifikacji związanych z PNZ. Jedynie w co 5. szkole i co 3. CKP organizuje się doskonalenie IPNZ[185]. Powyższe powoduje, iż w latach 2005-2009 w województwie podlaskim zamknięto 6 ZSZ, 11 techników oraz 10 szkół policealnych. Jak wynika z danych Podlaskiego Kuratorium Oświaty, w całym woj. podlaskim – gdzie pracuje 24,8 tys. nauczycieli – pracę straci 700 z nich. Z tego około 80% to kobiety. Najwięcej zwolnień dotyczy nauczycieli, którzy byli zatrudnieni na czas określony (umowy nie będą przedłużone – 430 osób). W Białymstoku (gdzie jest ponad 5300 nauczycieli) zwolnienia w szkołach dotknęły 235 osób (nauczycieli, administrację, obsługę). W grupie tej rozwiązanie umowy nastąpiło z 83 nauczycielami. Do tego w przypadku 800 osób doszło do zmniejszenia liczby godzin pracy. Oko-

dowe w kontekście potrzeb regionalnego rynku pracy, WUP 2011 r., http://www.up.podlasie.pl/index.php/strony/22399

185 Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy, MEN, Warszawa, luty 2011, www.efs.lubelskie.pl.

ło 450 osób zatrudnionych będzie w przedziale od pół etatu do pełnego etatu. A 150 osobom przydzielone będzie poniżej połówki etatu. W PUP w Łomży zarejestrowanych jest 40, w Suwałkach prawie 200, a w Białymstoku ponad 600 nauczycieli. Zwalnianym nauczycielom zawodowym proponuje się szkolenia z obsługi wózków widłowych, na kierowców czy sprzedawców – brak natomiast specjalnych programów reorientacji zawodowej czy outplacementu kierowanych do nauczycieli zawodu, wykorzystujących zapotrzebowanie gospodarki i rynku edukacyjnego na naukę zawodu poza systemem oświaty publicznej. Nie jest wykorzystywany potencjał fachowców kształcących w zawodach kluczowych dla rozwoju regionu. Elastyczność i adaptacyjność nauczycieli zawodowych jest dziś bardzo niska. Tylko ok. 8% nauczycieli świadczy pracę w formach elastycznych na umowę-zlecenie czy umowę o dzieło[186].

W związku z powyższym należy opracować program lokalnej współpracy na rzecz przeciwdziałania likwidacji szkół zawodowych poprzez wypracowanie modeli modernizowania placówek edukacyjnych, zwiększenie adaptacyjności nauczycieli zawodu oraz programów i modeli przesuwania nadwyżki kadry dydaktycznej do MŚP prowadzących kształcenie praktyczne oraz instytucji szkoleniowych związanych z kształceniem ustawicznym. Równolegle należy prowadzić horyzontalne działania promujące szkolnictwo zawodowe zarówno w kontekście jego znaczenia dla rozwoju gospodarczego regionu, jak i wyborów edukacyjnych młodzieży, od których zależy kondycja i finansowanie szkół zawodowych. Należy podkreślić, iż likwidowanie szkół zawodowych, pomimo że przynosi doraźny efekt ekonomiczny dla organów prowadzących, jest nieodwracalną stratą dla regionu. O ile placówkę kształcenia ogólnego można w prosty sposób reaktywować w zależności od potrzeb demograficznych, o tyle zlikwidowanie szkoły zawodowej, łącznie z jej powiązaniami z przedsiębiorcami oraz technologiami rynkowymi, jest w zasadzie procesem nieodwracalnym. Tymczasem region bez konkretnych kompetencji zawodowych nie będzie mógł się rozwijać w sektorze produkcji i usług, w szczególności związanych z MŚP, które tworzą trzon podlaskiej gospodarki.

Ochrona szkolnictwa zawodowego jest więc wyzwaniem o charakterze strategicznym dla regionu, które powinno być podjęte równolegle i wspólnie przez organizacje pracodawców będących głównym beneficjentami systemu oświaty, jak też związki zawodowe pracowników oświaty zainteresowane podniesieniem prestiżu szkolnictwa zawodo-

[186] Nauczyciele w 2009 r. Stan i struktura zatrudnienia, ORE.

wego i ochrony statusu nauczyciela zawodu. Projekt został przygotowany przez partnerstwo instytucji zainteresowanych rozwojem szkolnictwa zawodowego oraz bezpośrednim wsparciem procesu modernizacji szkół zawodowych. Sformułowano kluczowe problemy, na które projekt odpowiada:

- Brak rozwiązań formalnoprawnych wspierających proces modernizacji szkolnictwa zawodowego z jednoczesną ochroną nauczycieli zawodowych zagrożonych utratą pracy i zwiększeniem ich adaptacyjności na rynku pracy.
- Brak rozwiązań doradczo-edukacyjnych wspierających outplacement i reorientację zawodową nauczycieli zawodowych w kierunku kształcenia ustawicznego i nauki zawodu w rzemiośle.
- Brak współpracy lokalnej sektora oświaty, rzemiosła i rynku pracy w zakresie modernizowania szkół zawodowych oraz promocji i rozwoju alternatywnych form organizacji pracy nauczycieli zawodowych na styku Karty nauczyciela i elastycznych form zatrudnienia oraz współdziałania publicznych i niepublicznych placówek edukacji zawodowej wykorzystującej sprawdzone i efektywne rozwiązania i dobre praktyki innych krajów europejskich.

W odpowiedzi na powyższe bariery opracowano partnerski projekt zwiększający zdolności adaptacyjne pracowników szkół zawodowych oraz przedsiębiorstw rzemieślniczych wypracowujących skuteczniejsze metody ich modernizacji oraz nowe obszary prowadzenia własnej działalności gospodarczej i edukacyjnej. Zawiązane w trakcie projektu partnerstwa to nowa perspektywa współpracy rzemiosła i szkolnictwa zawodowego, przynosząca korzyści rozwojowe obu stronom, i całkowicie nowa przestrzeń promocji elastycznych form organizacji i świadczenia pracy oraz podnoszenia kwalifikacji w kształceniu ustawicznym pracowników rzemiosła i oświaty.

Cele i działania ocenianego projektu

Celem ogólnym projektu jest wypracowanie do końca VI 2015 rozwiązań współpracy lokalnej instytucji i przedsiębiorstw na rzecz modernizacji przedsiębiorstw i szkół zawodowych w woj. podlaskim w zakresie organizacji form pracy, form świadczenia pracy, godzenia życia zawodowego z osobistym oraz adaptacyjności nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem.

Cele szczegółowe:

- Wypracowanie do końca VI 2014 rozwiązań i rekomendacji formalnoprawnych związanych z modernizacją szkół zawodowych oraz adaptacyjnością pracowników oświaty w oparciu o zawiązane partnerstwo związków zawodowych, organizacji pracodawców oraz organów prowadzących szkoły zawodowe.
- Wypracowanie do końca XII 2014 modelu reorientacji oraz wsparcia zatrudnienia z udziałem 30 nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem lub zwolnionych w efekcie likwidacji szkół w oparciu o zawiązane partnerstwo instytucji szkoleniowych, rzemiosła oraz instytucji rynku pracy.
- Ocena i wdrożenie do końca VI 2015 modelu współpracy lokalnej na rzecz modernizacji szkół zawodowych oraz adaptacyjności ich pracowników w woj. podlaskim.
- Zaadaptowanie do końca VI 2015 hanzeatyckich dobrych praktyk współpracy lokalnej na rzecz modernizacji i rozwoju szkolnictwa zawodowego oraz ich promocja w województwie podlaskim z udziałem zawiązanych partnerstw lokalnych.

Działania w ramach projektu:

1) Diagnoza sytuacji poprzez badania fokusowe, desk research oraz ekspertyzy prawne w dwóch obszarach.
2) Utworzenie partnerstw lokalnych:
   - Modernizacja & Adaptacyjność (M&A) na rzecz modernizacji szkół zawodowych oraz adaptacyjności pracowników oświaty.
   - Reorientacja & Outplacement (R&O) na rzecz nowych modeli reorientacji i outplacementu dla nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem lub zwalnianych w wyniku modernizacji, likwidacji szkoły.
3) Realizacja szkoleń:
   - „Zarządzanie oświatą poprzez partnerstwa lokalne” – 16-godzinne szkolenie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) dla pracowników organów prowadzących oraz kadry administracyjnej szkół zawodowych.
   - „Organizacja i formy świadczenia pracy w szkolnictwie zawodowym w kontekście finansowania oświaty oraz współpracy na styku oświaty, rzemiosła i instytucji szkoleniowych” – 16-godzinne szkolenie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) dla kadry administracyjnej szkół zawodowych.
   - „Programy rozwojowe szkół zawodowych w oparciu o współpracę z pracodawcami i rzemiosłem” – 32-godzinne szkolenie

wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) dla kadry administracyjnej i dydaktycznej szkół zawodowych.

- „Trener zawodu w rzemiośle i instytucjach szkoleniowych" – 32-godzinne szkolenie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) dla nauczycieli zawodowych przygotowujące do nauczania zawodu poza szkołą zawodową, z uwzględnieniem edukacji na rzecz przedsiębiorczości.
- „e-Edukator na rzecz rzemiosła i kształcenia ustawicznego" – 16-godzinne szkolnie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) wraz z 32-godzinnym kontentem nauki zdalnej przygotowujące do nauki zawodu i tworzenia zdalnych instruktarzy (tutoriali).
- „Certyfikator zawodu" – 32-godzinne szkolenie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) przygotowujące do potwierdzania kwalifikacji w rzemiośle oraz kwalifikacji nieformalnych z uwzględnieniem zadań zawodowych.

4) Współpraca ponadnarodowa: identyfikacja dobrych praktyk zagranicznych.

Przedmiot i cel badania ewaluacyjnego

Cel ewaluacji: Ocena skuteczności i efektywności oraz możliwości upowszechniania wypracowanych w ramach projektu rozwiązań.

Wymiar przedmiotowy: Badanie dotyczyło projektu PWP „PRZYSZŁOŚC EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych" realizowanego w partnerstwie krajowym następujących instytucji: Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku (Lider Projektu), Organizacja Międzyzakładowa Pracowników Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność", przy współudziale partnera ponadnarodowego Parlamentu Hanzeatyckiego z Niemiec.

Wymiar czasowy: Badanie dotyczy okresu od momentu uruchomienia projektu do 30 marca 2015 roku.

Metoda ewaluacji

W literaturze przedmiotu podaje się kilkanaście klasyfikacji ewaluacji. W zależności od terminu przeprowadzania oceny wyróżnia się ewaluację:

- Przed realizacją projektu (ex-ante) – ewaluacja w formie studium wykonalności) ma na celu przede wszystkim poprawę procesu planowania projektu, a więc ma poprawić trafność pomysłu na projekt, jego efektywność i skuteczność, a także w konsekwencji – uzasadnić wybór tego projektu i przyznanie mu określonego dofinansowania.

- W trakcie realizacji projektu (on-going) – ewaluacja może mieć na celu poprawę wdrażania projektu, a więc usprawnienie procedur wdrażania, ich uelastycznienie, a w konsekwencji poprawę jakości i potencjału organizacji realizującej projekt (doskonalenie organizacji, podnoszenie poziomu umiejętności i wiedzy osób odpowiedzialnych za wdrażanie projektu itp.). Ewaluacja może również przyczynić się do integracji interesariuszy projektu, wypracowywania wspólnego stanowiska i zaktywizowania ich do wzięcia odpowiedzialności za efekty projektu i przygotowywanie kolejnych projektów uzupełniających lub rozwijających daną infrastrukturę.
- Po zrealizowaniu projektu (ex-post) – ewaluacja pokaże społeczeństwu, w tym interesariuszom, co udało się osiągnąć, jakim kosztem, a także co się nie udało, z jakich powodów i kto za to odpowiada. Ważnym celem ewaluacji na tym etapie jest również weryfikacja, w jaki sposób interwencja wpłynęła na poszczególne grupy interesariuszy i czy zrównoważono korzyści różnych grup, nie tylko tych bezpośrednio korzystających z efektów projektu. W dłuższym okresie ewaluacja może pokazać wszelkie zależności pomiędzy czynnikami wpływającymi na sukcesy i porażki projektu, pokaże, jakie efekty wystąpiły po realizacji projektu i czym były spowodowane. Będzie to istotne doświadczenie przy planowaniu kolejnych projektów, których koncepcje i założenia będzie można usprawnić i zoptymalizować pod kątem uzyskiwanych efektów[187].

Prowadzona ewaluacja działań w projekcie dotyczyła realizacji zakończonych już działań, stąd też była prowadzona jako ocena ex-post.

Metody zbierania danych

W badaniu zastosowano następująca metodę badawczą:

- CATI (Computer Assisted Telephone Interview) – czyli wspomagany komputerowo wywiad telefoniczny. Technika CATI stanowi złożenie tradycyjnego wywiadu ankietowego realizowanego przez telefon z komputerowym zarządzaniem doborem próby i przebiegiem wywiadu. Metoda zbierania informacji w ilościowych badaniach rynku i opinii publicznej. W badaniach

[187] Korneliusz Pylak, *Podręcznik ewaluacji projektów infrastrukturalnych*, Warszawa 2009, s. 19.

realizowanych metodą CATI wywiad z respondentem jest prowadzony przez telefon, a ankieter odczytuje pytania i notuje uzyskiwane odpowiedzi, korzystając ze specjalnego skryptu komputerowego. W stosunku do wywiadów face-to-face realizowanych przez ankieterów w terenie CATI ma szereg zalet, które powodują, że w większości krajów jest to najpowszechniej stosowana technika prowadzenia badań ilościowych.

- FGI (Focus Group Interview) – metoda ta, wraz z IDI, zajmuje szczególne miejsce wśród technik wywiadu znajdujących zastosowanie w badaniach jakościowych. Zogniskowany wywiad grupowy to dyskusja prowadzona przez moderatora w grupie celowo dobranych 6-12 osób. Dyskusja jest skoncentrowana wokół określonego tematu. Ważną zaletą grup dyskusyjnych jest ich dynamika oraz obecność interakcji. Kontakt z innymi w grupie może stymulować działania twórcze, ułatwiać wyrażanie emocji, wychodzenie poza racjonalny dyskurs w sferę treści nieświadomych lub trudnych do wyrażenia. Podczas takich badań wykorzystywane są tzw. techniki projekcyjne – ułatwiające poznanie treści trudno poddających się werbalizacji. Jedna sesja trwa zwykle około 2 godzin. Dyskusja jest prowadzona według opracowanego wcześniej scenariusza, opisującego cele każdego etapu badania (czyli jakie informacje chce się uzyskać podczas tego etapu), czasem (ale nie jest to konieczne) zawierającego także dosłowne brzmienia pytań, które będą zadawane uczestnikom badania. Przebieg dyskusji jest zwykle nagrywany na taśmie magnetofonowej i/lub wideo, może być także obserwowany przez lustro fenickie przez osoby znajdujące się w przyległym pokoju (tzw. podglądowni), transmisję wideo lub transmisję za pomocą Internetu.

Okres realizacji badania

Badanie zrealizowano w okresie kwiecień-maj 2015 r. na terenie województwa podlaskiego.

Wyniki badań CATI

W ramach badania CATI przygotowano 6 kwestionariuszy badawczych. Każdy kwestionariusz został opracowany tak, by obejmować inny obszar tematyczny, i był skierowany do 50 osób:

- CATI M&A 1: lokalna współpraca – zarządzanie oświatą;
- CATI M&A 2: kompetentna kadra – organizacja i formy świadczenia pracy;

- CATI M&A 3: nowoczesna szkoła zawodowa – programy rozwojowe;
- CATI R&O 1: Dualny System Kształcenia – trener zawodu;
- CATI R&O 2: doradztwo kompetencji – certyfikator zawodu;
- CATI R&O 3: e-edukacja – e-edukator.

Łącznie przeprowadzono 300 wywiadów CATI. W dalszej części przedstawione będą wyniki badań dla strategii *Reorientacja & Outplacement.*

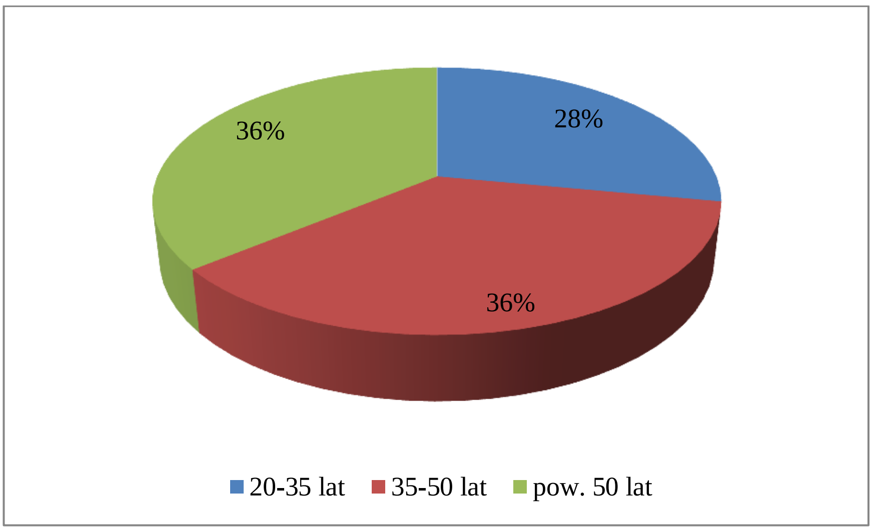
CATI dla strategii Reorientacja & Outplacement, Cel 1: Dualny System Kształcenia – trener zawodu

W badaniu CATI R&O 1 wzięło udział 50 osób. Charakterystykę respondentów zawarto na poniższych wykresach.

W badaniu wzięło udział 36% osób w wieku 35-50 lat, 28% było w wieku do 35 lat; 36% stanowili respondenci w wieku 50+. 62% respondentów stanowiły kobiety. Zdecydowana większość badanych zatrudniona była w szkołach zawodowych, na stanowiskach nauczycieli – 98%, 2% respondentów stanowili przedsiębiorcy. Respondenci pochodzili z dwóch powiatów: 66% – z grajewskiego i 34% – z zambrowskiego. 98% respondentów posiadało wykształcenie wyższe, 2% – średnie.

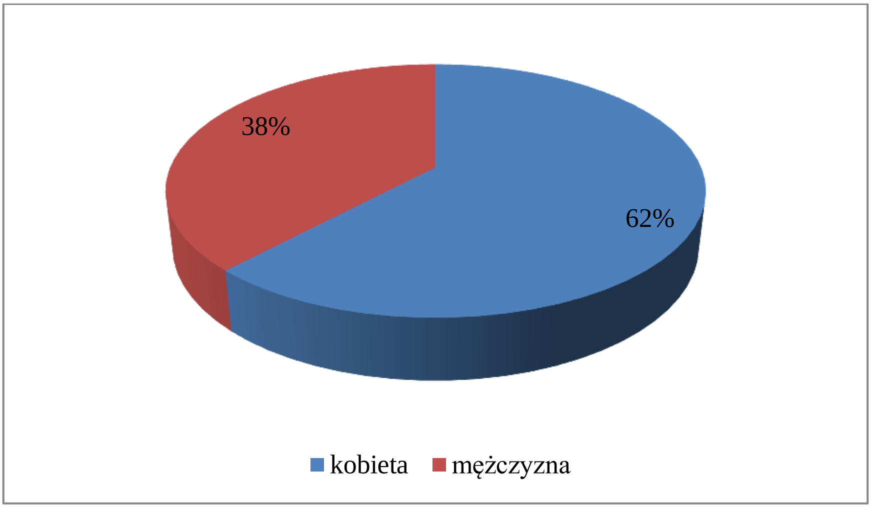
70% respondentów mieszkało w mieście do 25 tys. Mieszkańców.

Wykres 1. Charakterystyka respondentów CATI R&O 1 – wiek



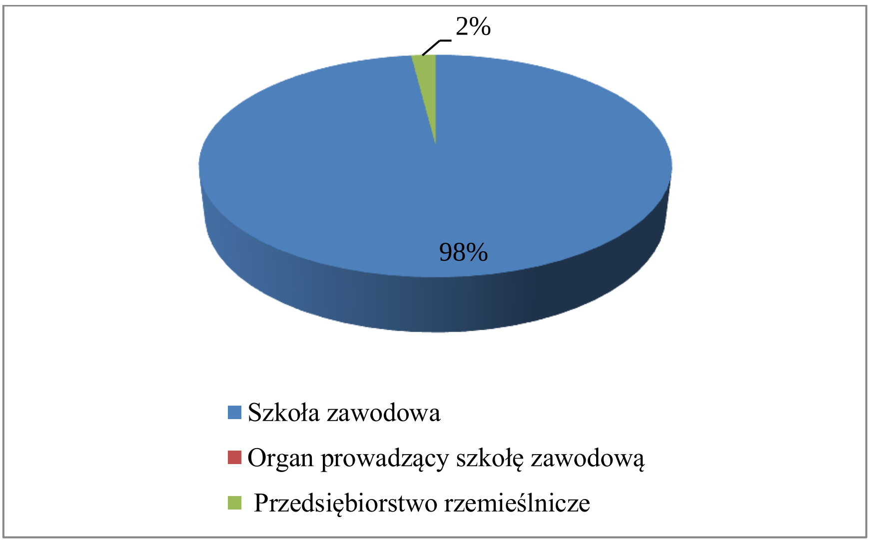
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 2. Charakterystyka respondentów CATI R&O 1 – płeć



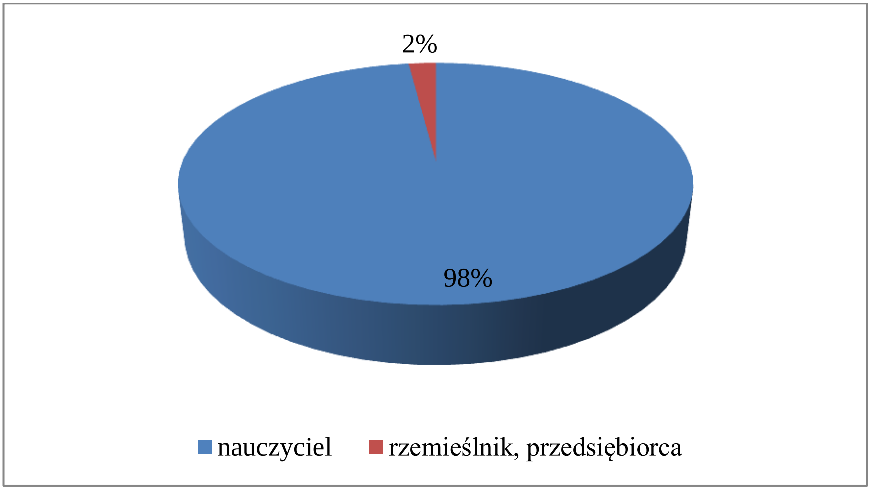
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 3. Charakterystyka respondentów CATI R&O 1 ze względu na miejsce zatrudnienia



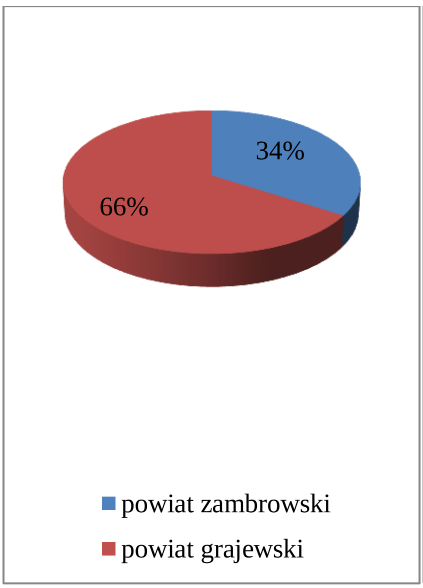
Źródło: opracowanie własne.

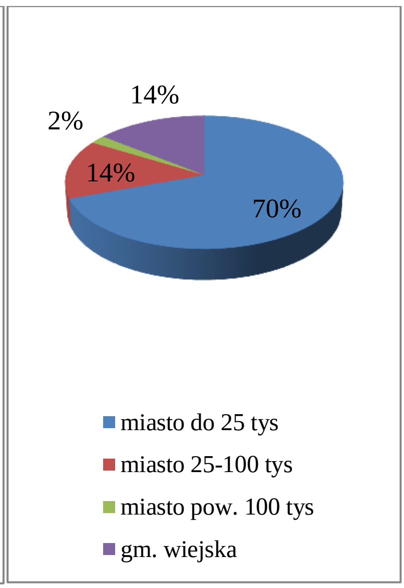
Wykres 4. Charakterystyka respondentów CATI R&O 1 ze względu na wykonywany zawód



Źródło: opracowanie własne.

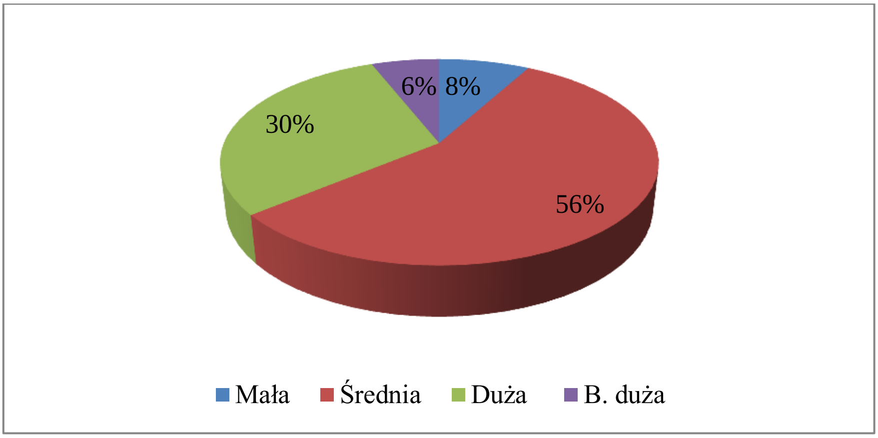
Wykres 5. Charakterystyka respondentów CATI R&O 1 ze względu na miejsce zamieszkania





Źródło: opracowanie własne.

Wykres 6. Rola branżowych Centrów Kompetencji w budowaniu Dualnego Systemu Kształcenia i zwiększaniu szans zatrudnienia nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem



Źródło: opracowanie własne.

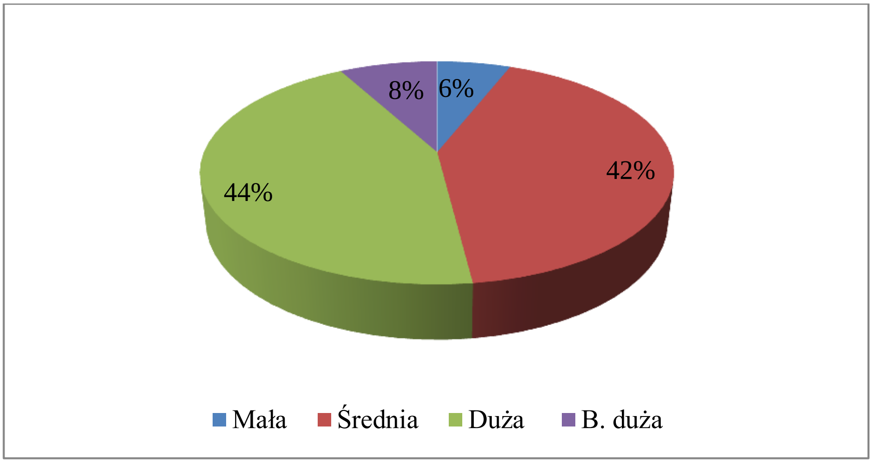
92% respondentów uważa, że centra kompetencji odgrywają rolę w kształtowaniu Dualnego Systemu Kształcenia i zwiększaniu szans zatrudnienia nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem. Z tym jednak, że rola tych centrów dla większości (56%) jest średnia, zaś dla 30% badanych – duża.

Respondenci (94%) wskazują na także na rolę Centrów Kompetencji w zwiększaniu możliwości dodatkowego zarobku przez pracodawców, rzemieślników zaangażowanych w funkcjonowanie Centrów Kompetencji w Dualnym Systemie Kształcenia. Rola tych centrów dla większości (44%) jest duża, zaś dla 42% badanych – średnia.

W badaniu poruszono kwestię nowej roli trenera zawodu w zwiększeniu szans dalszej pracy dla nauczycieli zagrożonych bezrobociem. W opinii 32% jest ona duża, zaś w opinii 52% – średnia. Generalnie 90% respondentów uważa ją za ważną. Podobnie oceniona została taka rola w zwiększeniu szans dodatkowego zatrudnienia dla przedsiębiorców i rzemieślników – 32% uważa, że jest ona duża, zaś 54%, że średnia.

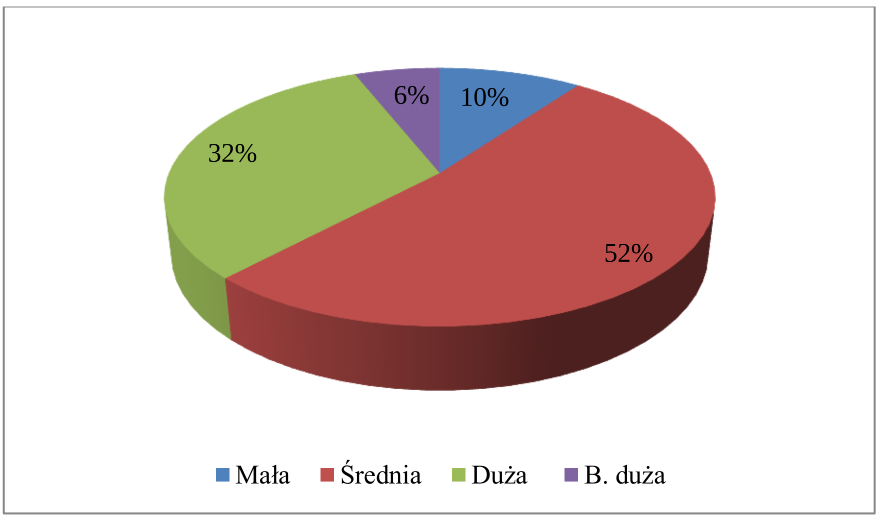
Respondentów poproszono o wypowiedź na temat znaczenia działań kreujących nowe miejsca pracy i zawody związane z edukacją finansowane w projektach unijnych we wsparciu reorientacji lub outplacementu nauczycieli zawodu zwalnianych z pracy. 82% wskazuje na taką rolę, z tym że 4% na bardzo dużą, 36% – na dużą, a 42% – na średnią.

Wykres 7. Rola branżowych Centrów Kompetencji w zwiększaniu możliwości dodatkowego zarobku przez pracodawców, rzemieślników zaangażowanych w funkcjonowanie Centrów Kompetencji w DSK



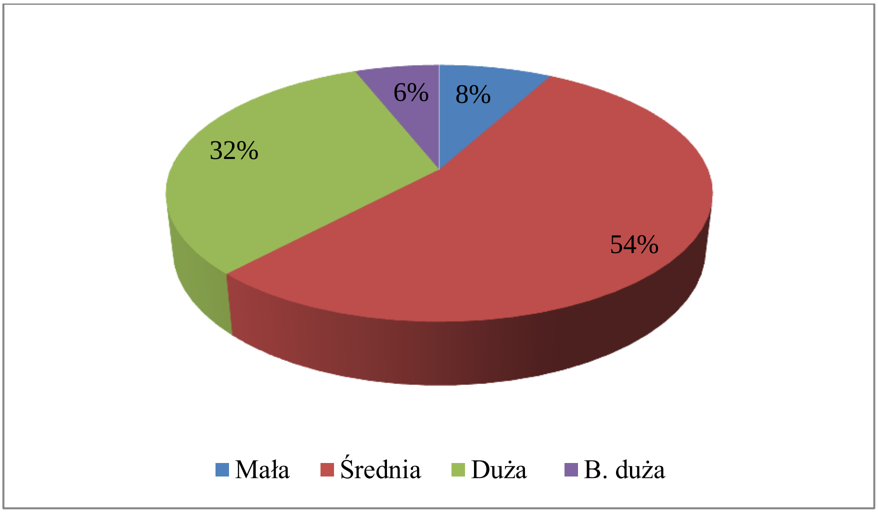
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 8. Znaczenie nowej roli zawodowej: Trenera Zawodu w DSK w zwiększeniu szans dalszej pracy nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem



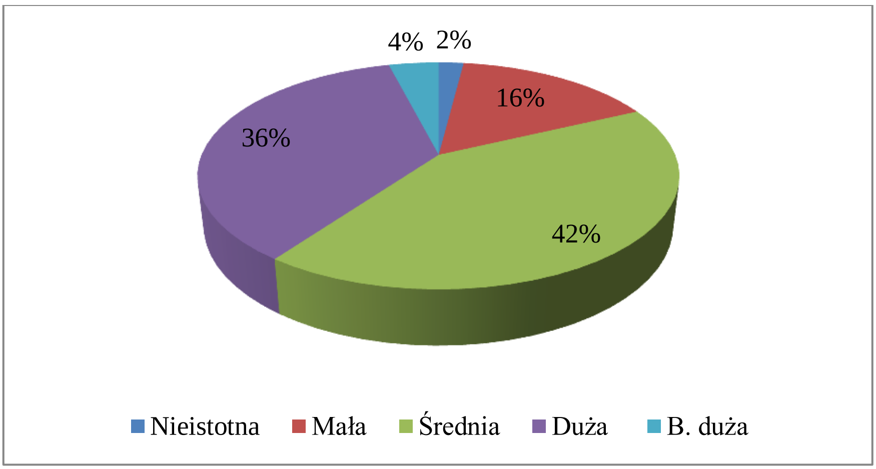
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 9. Znaczenie nowej roli zawodowej: Trenera Zawodu w DSK w zwiększeniu możliwości dodatkowego zarobku pracodawców i rzemieślników



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 10. Znaczenie działań kreujących nowe miejsca pracy i zawody związane z edukacją finansowane w projektach unijnych we wsparciu reorientacji lub outplacementu nauczycieli zawodu zwalnianych z pracy



Źródło: opracowanie własne.

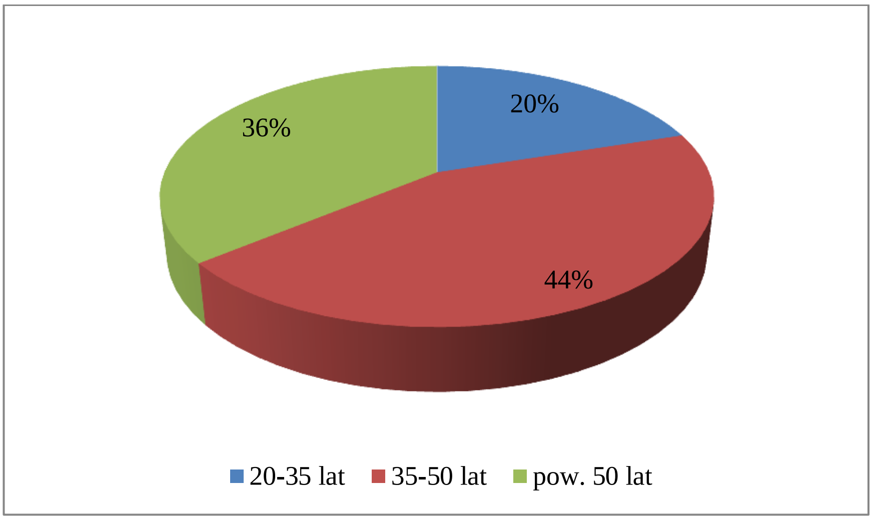
CATI dla strategii Reorientacja & Outplacement, Cel 2: Doradztwo kompetencji – Certyfikator Zawodu

W badaniu CATI R&O 2 wzięło udział 50 osób. Charakterystykę respondentów zawarto na poniższych wykresach.

W badaniu wzięło udział 44% osób w wieku 35-50 lat, 20% było w wieku do 35 lat; 36% stanowili respondenci w wieku 50+. 62% respondentów stanowiły kobiety. Wszyscy badani zatrudnieni byli w szkołach zawodowych, na stanowiskach nauczycieli, 84% posiadało wyższe wykształcenie. Respondenci pochodzili z dwóch powiatów: 60% – z monieckiego i 40% – z sokólskiego. 98% respondentów posiadało wykształcenie wyższe, 2% – średnie.

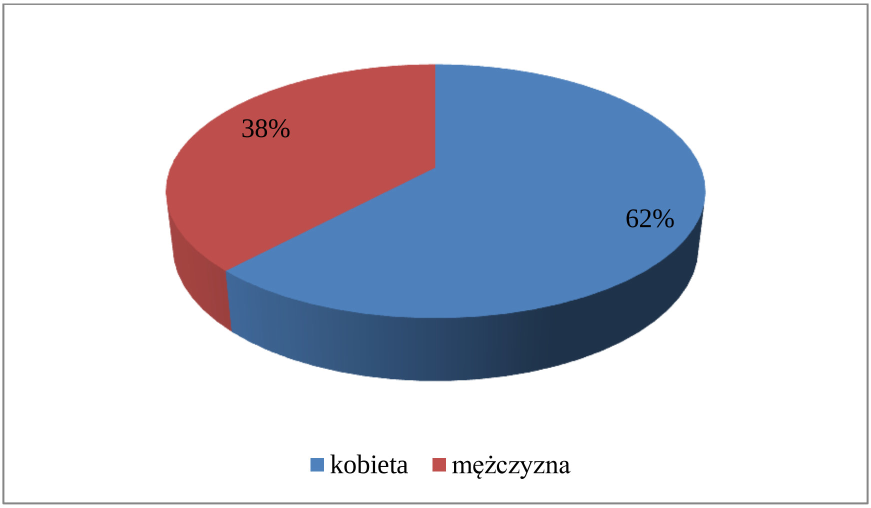
84% respondentów mieszkało w mieście do 25 tys. mieszkańców, 10% – w gminie wiejskiej.

Wykres 11. Charakterystyka respondentów CATI R&O 2 – wiek



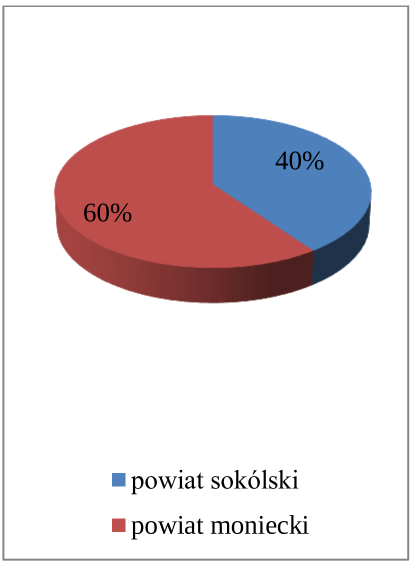
Źródło: opracowanie własne.

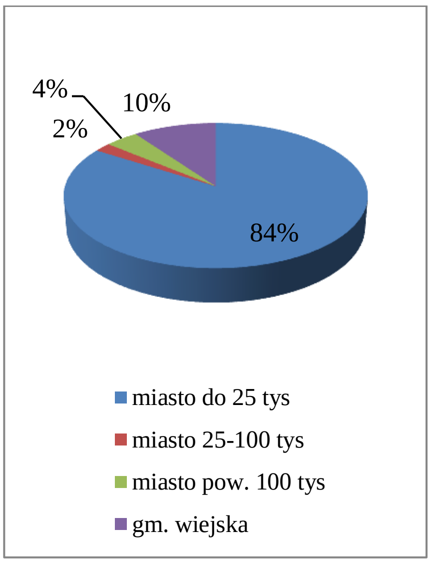
Wykres 12. Charakterystyka respondentów CATI R&O 2 – płeć



Źródło: opracowanie własne.

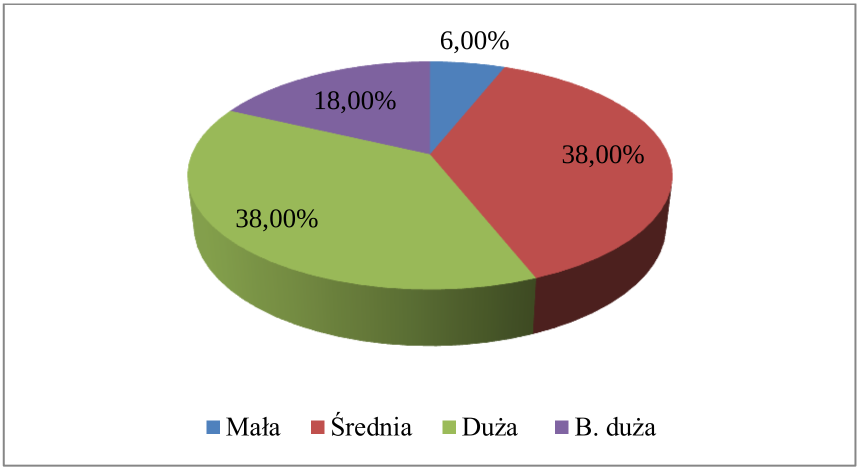
Wykres 13. Charakterystyka respondentów CATI R&O 2 ze względu na miejsce zamieszkania





Źródło: opracowanie własne

Wykres 14. Rola modelu Popytowego Doradztwa kariery angażującego firmy – opartego na badaniu i promowaniu potrzeb kompetencyjnych firm w zwiększaniu możliwości dodatkowego zarobku pracodawców i rzemieślników



Źródło: opracowanie własne.

92% respondentów uważa, że popytowe doradztwo kariery angażujące firmy – oparte na badaniu i promowaniu potrzeb kompetencyjnych firm odgrywa rolę w zwiększaniu możliwości dodatkowego zarobku pracodawców i rzemieślników. Z tym jednak, że rola popytowego doradztwa dla większości (76%) jest średnia i duża, zaś dla 18% badanych – bardzo duża.

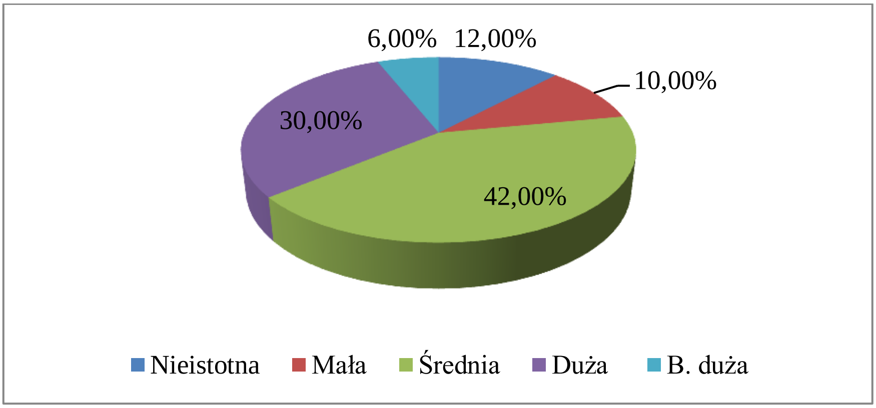
Respondenci (78%) wskazują na także na rolę Ośrodków Oceny Kompetencji lub Centrów Kompetencji angażujących praktyków zawodu w walidację kompetencji mieszkańców w zwiększaniu możliwości dodatkowego zarobku pracodawców, rzemieślników. Rola tych centrów dla większości (42%) jest średnia, zaś dla 30% badanych – duża.

W badaniu poruszono kwestię nowej roli zawodowej Certyfikatora Kompetencji w Popytowym Doradztwie Kariery w zwiększeniu szans dalszej pracy nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem. W opinii 40% jest ona duża, zaś w opinii dla 26% – średnia. Generalnie 82% respondentów uważa ją za ważną. Niżej oceniona została taka rola w zwiększeniu szans dodatkowego zarobku pracodawców i rzemieślników w czasach kryzysu – 14% uważa, że jest ona duża, zaś 30%, że średnia.

Respondentów poproszono o wypowiedź na temat znaczenia działań kreujących nowe miejsca pracy związane z usługami doradczymi w mo-

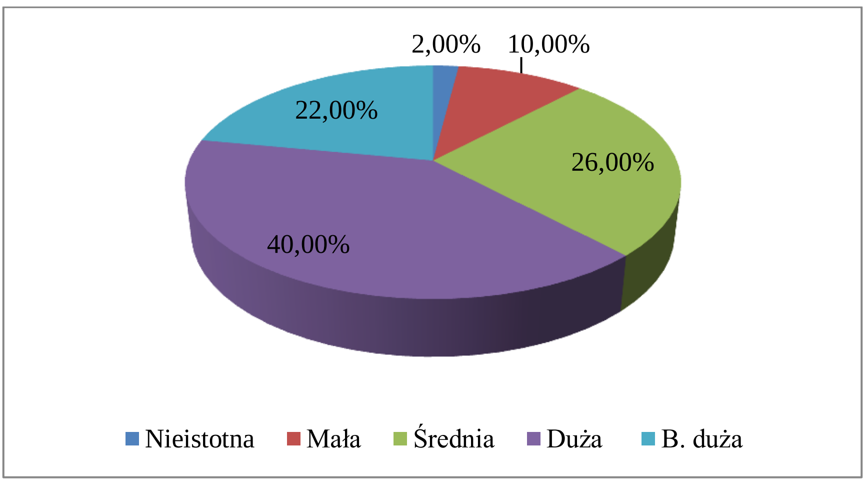
delu Potowego Doradztwa Kariery finansowane w projektach unijnych w reorientacji lub outplacemencie nauczycieli zawodu zwalnianych z pracy. 88% wskazuje na taką rolę, z tym że 12% na bardzo dużą, 32% – na dużą, a 44% – na średnią.

Wykres 15. Rola branżowych Ośrodków Oceny Kompetencji lub Centrów Kompetencji angażujących praktyków zawodu w walidację kompetencji mieszkańców w zwiększanie możliwości dodatkowego zarobku pracodawców, rzemieślników



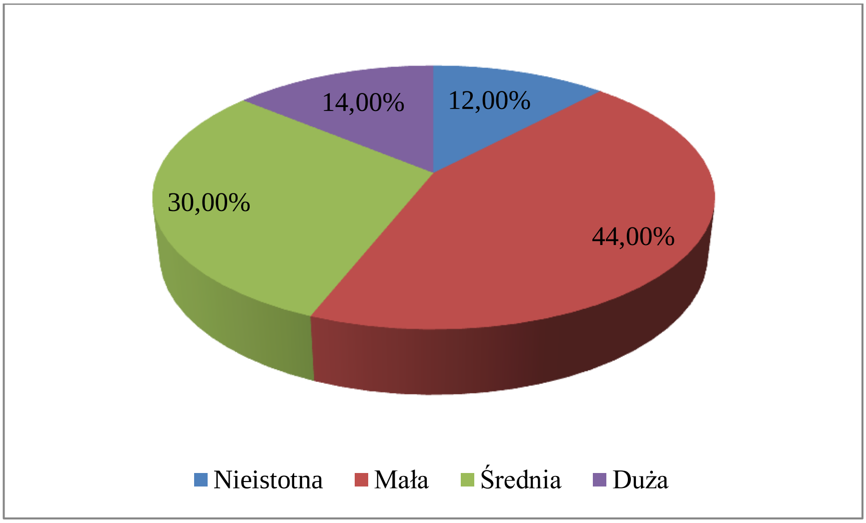
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 16. Znaczenie nowej roli zawodowej: Certyfikatora Kompetencji w Popytowym Doradztwie Kariery w zwiększeniu szans dalszej pracy nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem



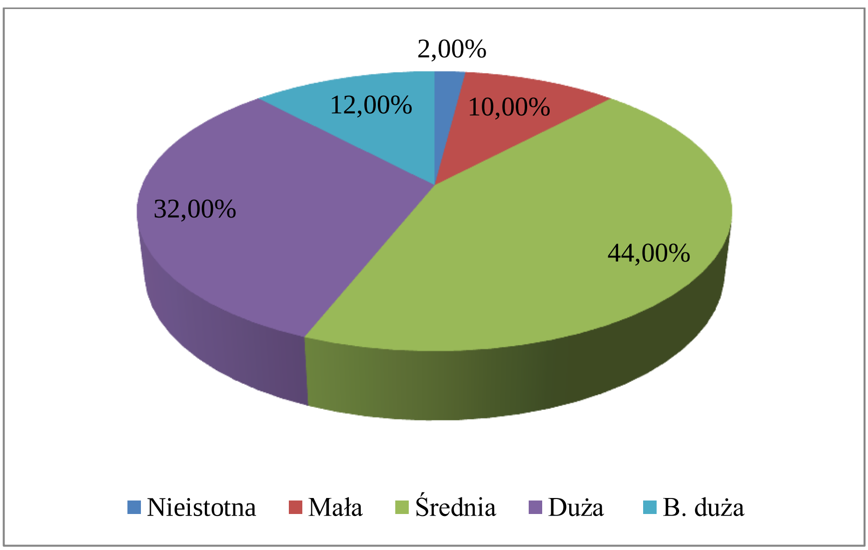
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 17. Znaczenie nowej roli zawodowej: Certyfikatora Kompetencji w Popytowym Doradztwie Kariery w zwiększeniu możliwości dodatkowego zarobku pracodawców i rzemieślników w czasach kryzysu



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 18. Znaczenie działań kreujących nowe miejsca pracy i zawody związane z edukacją finansowane w projektach unijnych we wsparciu reorientacji lub outplacementu nauczycieli zawodu zwalnianych z pracy



Źródło: opracowanie własne.

CATI dla strategii Reorientacja & Outplacement, Cel 3: e-Edukacja – e-Edukator

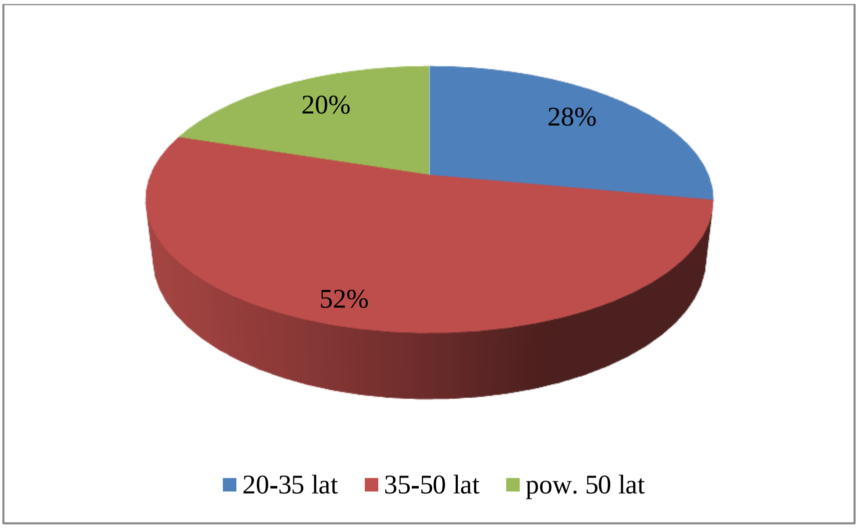
W badaniu CATI R&O 3 wzięło udział 50 osób. Charakterystykę respondentów zawarto na poniższych wykresach.

W badaniu wzięło udział 52% osób w wieku 35-50 lat, 28% było w wieku do 35 lat; 20% stanowili respondenci w wieku 50+. 46% respondentów stanowiły kobiety. Wszyscy pracowali w szkołach zawodowych na stanowiskach nauczycieli i pochodzili z powiatu białostockiego. 94% respondentów posiadało wykształcenie wyższe, 6% – średnie.

70% respondentów mieszkało w Białymstoku, 10% – w gminie wiejskiej, 18% – w mieście do 25 tys. mieszkańców.

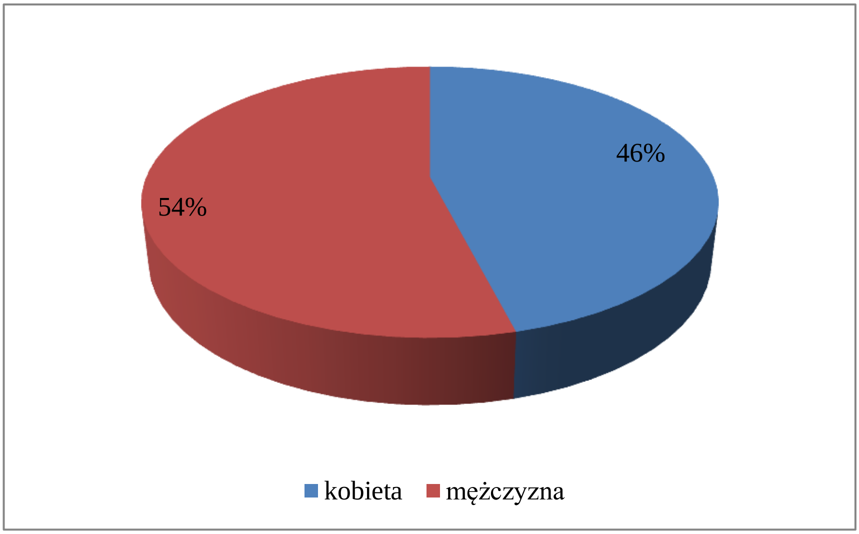
80% respondentów uważa, że przygotowanie internetowych zdalnych zasobów edukacyjnych w poszczególnych zawodach na rzecz e-Edukacji Zawodowej ma znaczenie w zwiększaniu możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem. Z tym jednak, że jest ono dla większości (36%) duże, zaś dla 32% badanych – średnie.

Wykres 19. Charakterystyka respondentów CATI R&O 3 – wiek



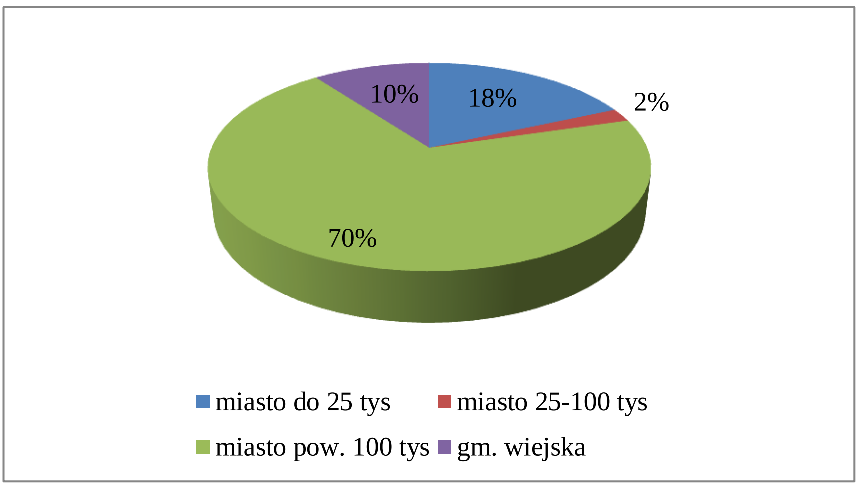
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 20. Charakterystyka respondentów CATI R&O 3 – płeć



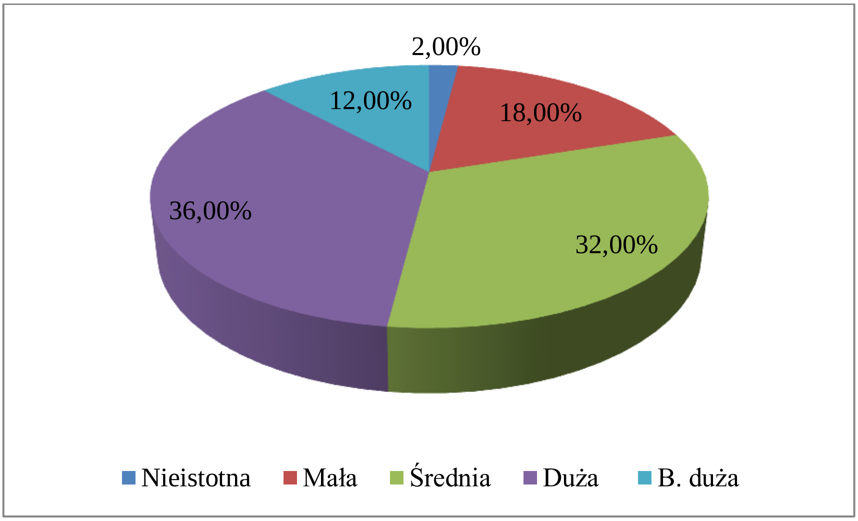
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 21. Charakterystyka respondentów CATI R&O 3 ze względu na miejsce zamieszkania



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 22. Znaczenie przygotowania internetowych zdalnych zasobów edukacyjnych w poszczególnych zawodach na rzecz e-Edukacji Zawodowej w zwiększaniu możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem



Źródło: opracowanie własne.

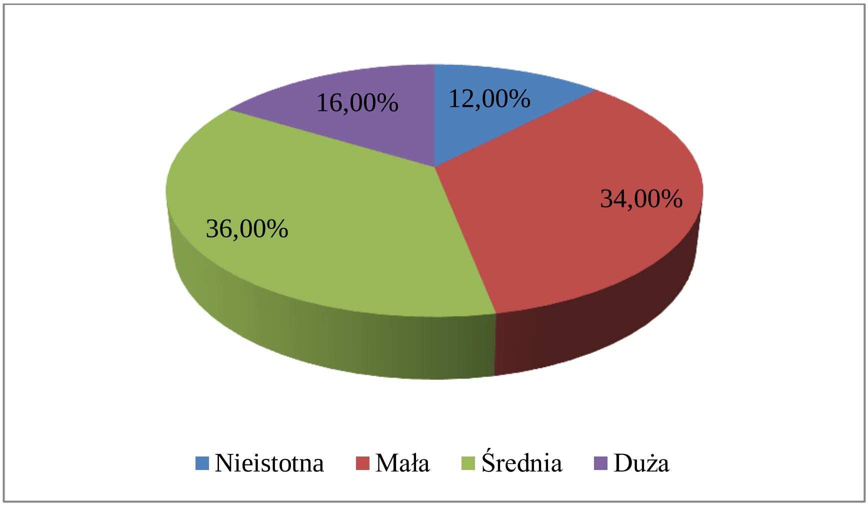
Respondenci (94%) wskazują na także na rolę systemów e-Edukacji Zawodowej opartych na platformach internetowych wspieranych przez samorząd województwa (PEPE) w zwiększaniu możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem. Rola tych centrów dla większości (36%) jest średnia, zaś dla 34% badanych – mała.

W badaniu poruszono kwestię nowej roli zawodowej e-Edukatora w systemach e-Edukacji Zawodowej w zwiększeniu szans dalszej pracy nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem. W opinii 34% jest ona średnia, zaś w opinii dla 30% – duża.

Podobnie oceniona została nowa rola zawodowa e-Edukatora w systemach e-Edukacji Zawodowej w zwiększeniu możliwości dodatkowego zarobku pracodawców i rzemieślników w czasach kryzysu – 52% uważa, że jest ona średnia.

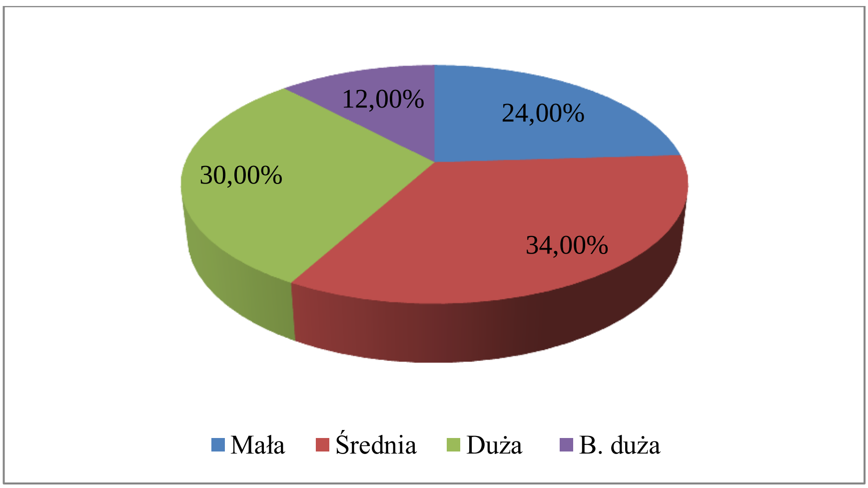
Respondentów poproszono o wypowiedź na temat znaczenia działań kreujących nowe miejsca pracy i zawody związane z e-Edukacją Zawodową i edukacją zdalną finansowane w projektach unijnych we wsparciu reorientacji lub outplacementu nauczycieli zawodu zwalnianych z pracy. 82% wskazuje na taką rolę, z tym, że 6% na bardzo dużą 36% – na dużą, a 42% – na średnią.

Wykres 23. Rola systemów e-Edukacji Zawodowej opartych na platformach internetowych wspieranych przez samorząd województwa (PEPE) w zwiększaniu możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem



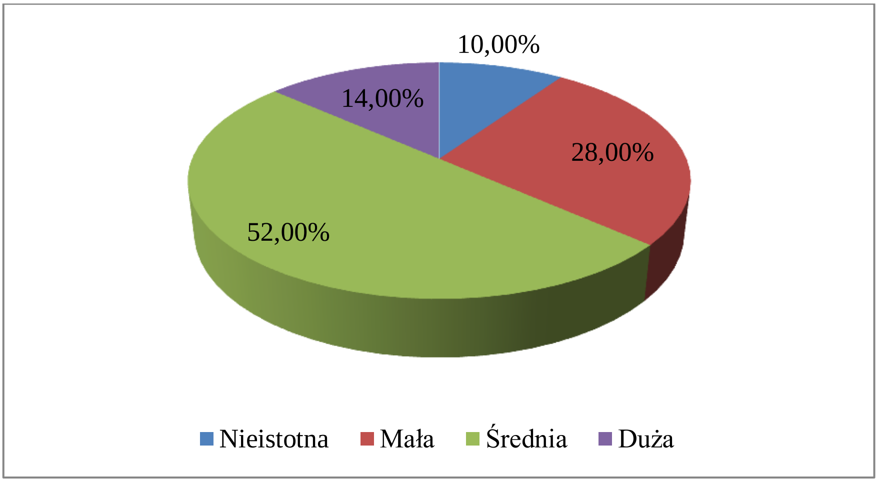
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 24. Znaczenie nowej roli zawodowej: e-Edukatora w systemach e-Edukacji Zawodowej w zwiększeniu szans dalszej pracy nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem



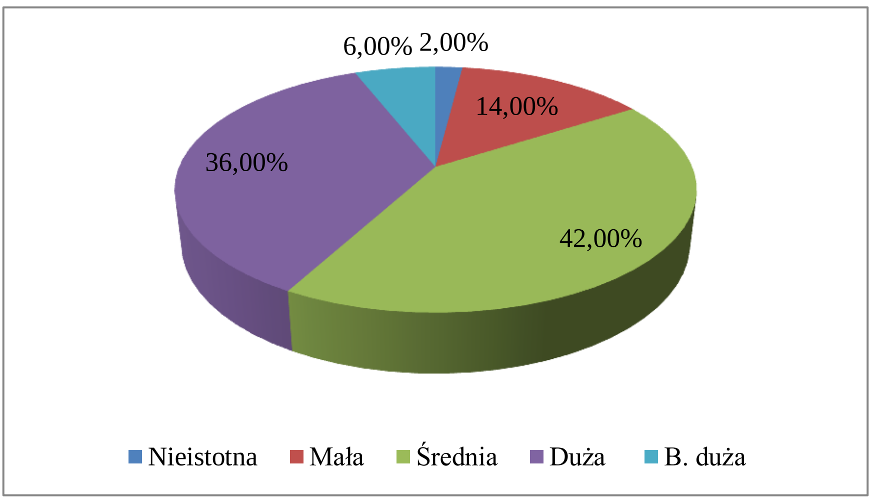
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 25. Znaczenie nowej roli zawodowej: e-Edukatora w systemach e-Edukacji Zawodowej w zwiększeniu możliwości dodatkowego zarobku pracodawców i rzemieślników w czasach kryzysu



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 26. Znaczenie działań kreujących nowe miejsca pracy i zawody związane z e-Edukacją Zawodową i edukacją zdalną finansowane w projektach unijnych we wsparciu reorientacji lub outplacementu nauczycieli zawodu zwalnianych z prac



Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań FGI

W ramach badań fokusowych przeprowadzono sześć badań FGI, trzy badania FGI M&A i trzy badania FGI R&O. W ramach badania FGI przygotowano 2 kwestionariusze badawcze. Każdy kwestionariusz został opracowany tak, by obejmować inny obszar tematyczny:

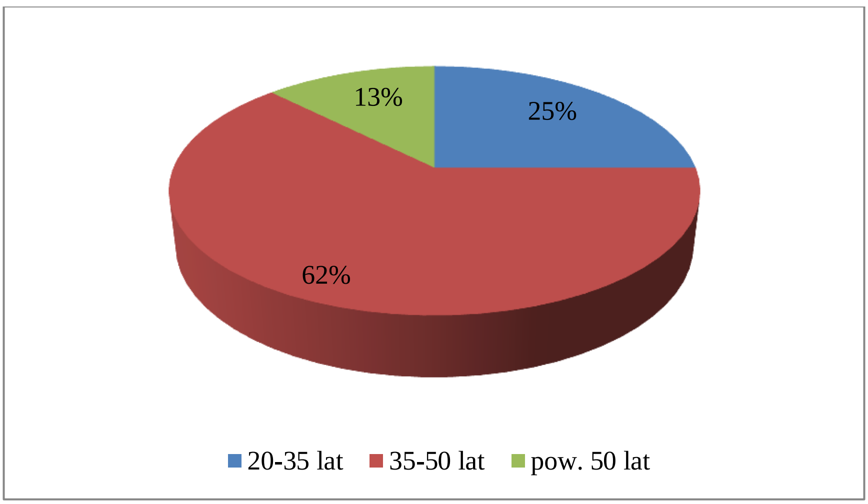
- FGI M&A: lokalna współpraca – zarządzanie oświatą; kompetentna kadra – organizacja i formy świadczenia pracy; nowoczesna szkoła zawodowa – programy rozwojowe;
- FGI R&O: Dualny System Kształcenia – trener zawodu; doradztwo kompetencji – certyfikator zawodu; e-edukacja – e-edukator.

W dalszej części przedstawione będą wyniki badań dla strategii Reorientacja&Outplacement.

Charakterystyka respondentów FGI R&O

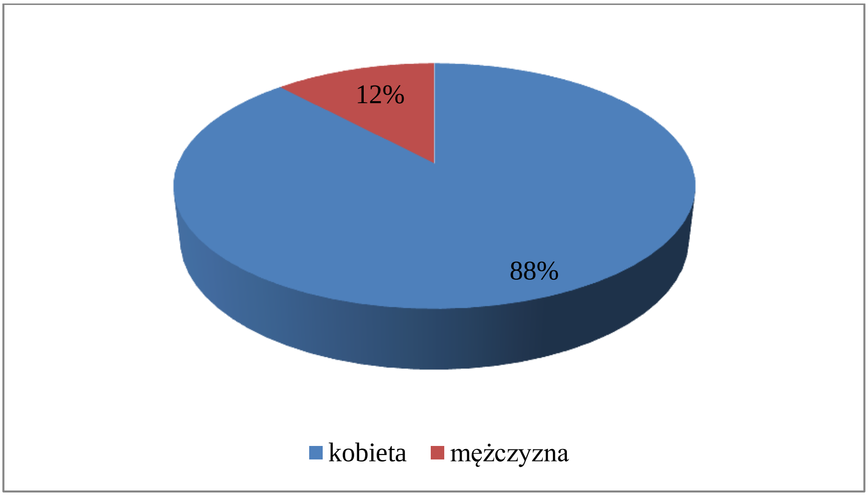
W badaniach FGI R&O wzięło udział 25 osób. Charakterystykę respondentów zawarto na poniższych wykresach. W badaniu wzięło udział 62% osób w wieku 35-50 lat, co czwarty respondent był w 20-35 lat. 88% respondentów stanowiły kobiety. Wszyscy badani zatrudnieni byli w szkołach zawodowych, na stanowiskach nauczycieli. Respondenci pochodzili z trzech powiatów: grajewskiego, monieckiego i zambrowskiego.

Wykres 27. Charakterystyka respondentów FGI R&O ze względu na wiek



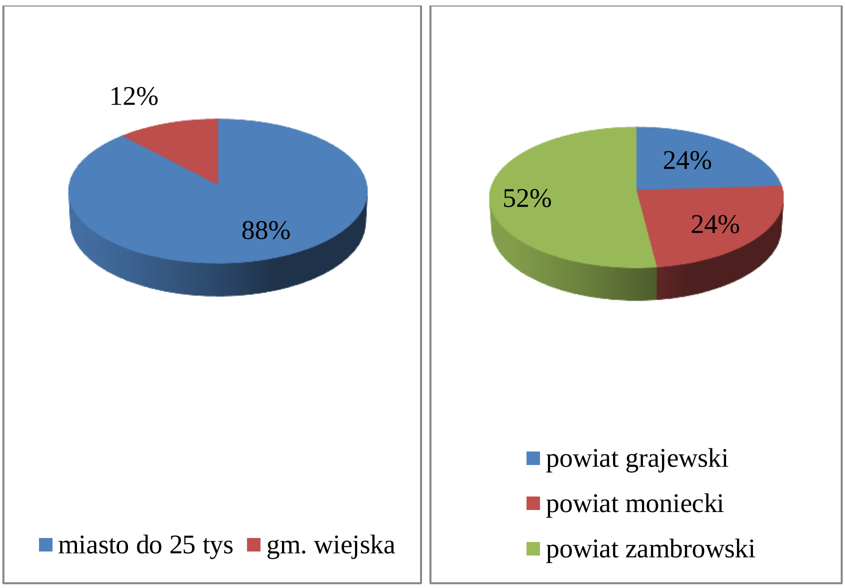
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 28. Charakterystyka respondentów FGI R&O ze względu na płeć



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 29. Charakterystyka respondentów FGI R&O ze względu na miejsce zamieszkania



Źródło: opracowanie własne.

FGI dla strategii Reorientacja & Outplacement, Cel 1: Dualny System Kształcenia – Trener Zawodu

Badani pozytywnie ocenili możliwość tworzenia lokalnego ośrodka kompetencji związanego z zawodami sprzątającymi, zieloną gospodarką lub zawodami opiekuńczymi. Zaangażowanie w tworzenie lokalnego ośrodka kompetencji związane z wyżej wymienionymi zawodami polegać ma na zwiększeniu adaptacyjności pracowników oświaty i rzemiosła poprzez wdrażanie i promocję Dualnego Systemu Kształcenia. Skutecznym rozwiązaniem byłoby utworzenie ośrodka współpracy szkół zawodowych z pracodawcami oraz instytucjami rynku pracy. Oferta edukacyjna powinna być dostosowana do potrzeb lokalnego rynku pracy w oparciu o model Centrum Kompetencji i uwzględniać zawody kluczowe dla zrównoważonego rozwoju.

Oferta tworzenia lokalnego ośrodka jest bardzo interesująca, chętnie się w nią włączymy. Także zawody oferowane są ciekawe. My jednak wolelibyśmy coś z zakresu gastronomii.

Zgadzam się z przedmówcą. Tworzenie ośrodka jest ważne i potrzebne.

Nauczyciele zawodu mogliby podjąć pracę w roli trenera zawodu. Wiąże się to ściśle z realizacją projektów Dualnego Systemu Kształcenia. Z wykorzystaniem kompetencji Trenerów Zawodu w systemie oświaty publicznej: kształcenia ustawicznego, szkoleń zawodowych dla osób dorosłych o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Poprzez wspieranie pracowników oświaty i rzemiosła, co wytycza kreowanie nowych miejsc pracy i zawodów związanych z edukacją.

Przedsiębiorca może zatrudnić danego Trenera Zawodu w czasie wolnym od zajęć obowiązkowych w szkole i płacić za naukę stażysty, który w zakładzie pracy odbywać będzie praktykę. Trener szkoleniowiec z poszczególnych zawodów współpracuje w systemie z pracodawcami, przedsiębiorcami w szeroko rozumianym Dualnym Systemie Kształcenia.

FGI dla strategii Reorientacja & Outplacement, Cel 2: Doradztwo kompetencji – Certyfikator Zawodu

Badani są zainteresowani wdrożeniem standardu Popytowego Doradztwa Kariery, ponieważ zwiększa to adaptacyjność pracowników rzemiosła poprzez wdrażanie i promocję innowacyjnych rozwiązań Po-

pytowego Doradztwa Kariery, oraz przygotowaniem standardów oferty Popytowego Doradztwa Kariery dla uczniów i osób dorosłych. Wykorzystane powinny być innowacyjne metody walidacji i certyfikacji kompetencji.

Powinno się organizować spotkania z rodzicami, by ich uświadamiać i przekonać o korzyściach i możliwościach w wyborze szkoły zawodowej swych dzieci. Rodzice mają ogromny wpływ na edukację uczniów. Wpływ ma również zakres promocji szkoły, jak i ścisła współpraca z rzemiosłem, a odejście od dużych zakładów. Nauczyciele zawodu mogą i powinni tworzyć w szkole Centra Kompetencji i otwierać Popytowe Doradztwo Kariery razem z instytucjami rynku pracy, gdzie powinni ukierunkować gimnazjalistów w kierunku popytu rynku.

Pracę w roli Certyfikatora Zawodu nauczyciele mogliby podjąć, wykorzystując kompetencje ze szkół i rzemiosła w zakresie edukacji pozaformalnej dla uczniów i osób dorosłych w procesie planowania i realizacji kształcenia ustawicznego.

Mnóstwo młodych osób wyjechało z naszego kraju za granicę i podejmują pracę w różnych zawodach. Część z różnych powodów wróci i nie będzie posiadać dokumentu potwierdzającego swoje umiejętności, aby wykonywać tę pracę w Polsce. Nauczyciel zawodu posiadający uprawnienia – Certyfikatora Zawodu będzie mógł ocenić i wystawić taki dokument, co pozwoli szybko znaleźć zatrudnienie osobie zainteresowanej.

FGI dla strategii Reorientacja & Outplacement, Cel 3: e-Edukacja – e-edukator

Zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty poprzez wdrażanie oraz promocję regionalnych rozwiązań w zakresie e-Edukacji na styku szkół zawodowych oraz firm i instytucji działających w obszarze e-learningu i e-biznesu. Przygotowanie zdalnych zasobów e-Edukacji Zawodowej dla branż i zawodów strategicznych dla rozwoju regionu. Powinny być wspólne internetowe instrumenty zarządzania ofertą edukacyjną regionu w oparciu o Platformę e-Staży oraz PEPE. Budowanie zdalnych platform edukacyjnych jest wskazane w nauce w zawodach: technik żywienia, ogrodnictwo, rolnictwo oraz turystyka.

Nauczyciele zawodu mogliby podjąć pracę w roli e-Edukatora poprzez realizację projektu e-Edukacja Zawodowa. Zawód e-Edukator obejmuje zdalne zasoby tworzone przez nauczycieli lub samych uczniów, różnego rodzaju krótkie filmy ukazujące czynności zawodowe, wykłady,

zdjęcia oraz lekcje. Pokazane prace manualne w zawodach, np. turystyka, rolnictwo lub sprzedaż. Forma umiejętności z: układania, dekorowania, sadzenia, krojenia, gdzie obraz pokazywany bardziej jest zapamiętany i lepiej się utrwala przez uczniów. Dla nauczyciela zawodu jedna z form przekazywania wiedzy praktycznej. Platforma edukacyjna jest to zdalna nauka, gdzie korzysta się w szerokim stopniu z Internetu.

Rekomendacje wdrożeniowe

Przeprowadzone badania potwierdzają zasadność wypracowanych rozwiązań w ramach projektu. Zarówno dotyczy to obrania kierunku, jakim jest realizacja nowych ról edukacyjnych przez nauczycieli, jak również wprowadzenia zmian modernizacyjnych w edukacji zawodowej poprzez programy rozwojowe, doradztwo popytowe, zarządzanie oświatą z promocją elastycznych form zatrudnienia.

W zakresie realizacji celu szczegółowego „Wypracowanie do końca XII 2014 modelu reorientacji oraz wsparcia zatrudnienia z udziałem 30 nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem lub zwolnionych w efekcie likwidacji szkół w oparciu o zawiązane partnerstwo instytucji szkoleniowych, rzemiosła oraz instytucji rynku pracy" wywnioskowano:

- Nauczyciele nie są przygotowywani do świadomego wyboru ścieżek swojego rozwoju zawodowego ani do wyzwań, z jakimi mogą się zmierzyć na poszczególnych etapach kariery, a które mogą prowadzić do wypalenia zawodowego, zagrożenia bezrobociem, chęci lub konieczności zmiany zawodu. Zatrudnienie nauczycieli zawodu może zmierzać ku wykorzystaniu ich potencjału w sektorze edukacji niepublicznej lub pozaszkolnej.
- Nauczyciele powinni ustawicznie rozwijać swoje profesjonalne kompetencje, w tym również w zakresie technologii informatycznych.
- Nowe technologie są obecne w codziennym życiu, wywierają również wpływ na kształt procesów edukacji, w tym na drogę, jaką ta edukacja jest przekazywana. Możliwością reorientacji zawodowej nauczycieli ze szkół zawodowych jest sprawowanie przez nich nowych ról.
- Uczeń korzystający na co dzień z technologii informatycznych wymaga zupełnie innego podejścia w nauczaniu, dzięki któremu będzie potrafił przetworzyć docierającą do niego informację w wiedzę. Niezbędne jest zapewnienie równowagi między zmianami technologicznymi i odpowiednimi do nich zmianami podejściu pedagogicznym i organizacji procesu dydaktycznego.

W tym zakresie niezbędne jest prowadzenie zmiany procesu dydaktycznego, który z kolei w przyszłości zaowocować może przyjęciem nowej roli przez nauczyciela.

- Organizacja procesu dydaktycznego powinna sprowadzać się do: mobilności funkcjonalnej z wykorzystaniem mobilnego sprzętu także poza ławkami, poza salami dydaktycznymi, poza szkołą; wykorzystania rozwiązań chmurowych – dostęp do materiałów dydaktycznych z poziomu przeglądarki WWW; wykorzystania mobilnego sprzętu (netbooków, tabletów lub smartfonów) np. jako przyrządów pomiarowych lub rejestracyjnych; włączenia w proces dydaktyczny prywatnego sprzętu uczniów; nieograniczonego dostępu do sieci także dla sprzętu przynoszonego do szkoły przez uczniów; korzystania z otwartych i przenośnych formatów danych.
- Zmiany ról pracowników powinny zatem opierać się na uzyskanych kwalifikacjach społeczno-zawodowych i moralnych, ukształtowanych nie tylko w ramach doświadczenia zawodowego, ale też wiedzy fachowej i spełniania standardów etycznych. W odniesieniu do nauczycieli szkół zawodowych nowymi rolami nauczycieli mogą być: nauczyciel jako asesor – egzaminator uczniów lub oceniający program nauczania (certyfikator); nauczyciel jako planista – planista programu nauczania lub organizator kursu (trener) i nauczyciel jako twórca zasobów – twórca podręczników lub twórca materiałów źródłowych (e-edukator).
- Należy promować nowe role społeczne i zawodowe nauczycieli, nie tylko tych, którym grozi zwolnienie, ale także pozostających w zawodzie. Kampania promująca powinna też zwiększać otwartość społeczeństwa na nowe role nauczycieli.
- Wspieranie zatrudnialności pracowników szkół zawodowych powinno mieć charakter interaktywny, tj. obejmować współpracę szkół z pracownikami oraz otoczeniem, jakie stanowią różni interesariusze szkół obecni na poziomie lokalnym i regionalnym. Podmioty te mogą doskonalić pracowników szkół w obszarze rozwoju karier, równowagi praca – życie, motywowania do kształcenia przez całe życie oraz przygotowania na wypadek utraty i zmiany zawodu, w tym przejścia do innego sektora działalności społecznej lub gospodarczej.
- Rekomendowane jest utworzenie wspólnych zasobów zdalnych e-Edukacji Zawodowej dla branż i zawodów strategicznych oraz

internetowych instrumentów zarządzania ofertą edukacyjną szkół zawodowych.

- Zasadne jest promowanie nowej roli nauczyciela jako e-edukatora, wykorzystującego technologie informatyczne, nauczającego często zdalnie, korzystającego z zasobów zdalnych.

ROZDZIAŁ 2.
MODELE ZATRUDNIENIA NAUCZYCIELI ZAWODU POZA SZKOŁĄ ZAWODOWĄ

2.1. TRENER ZAWODU, czyli praktyczna nauka w firmach oraz instytucjach szkoleniowych

W *Strategii Reorientacja & Outplacement* wypracowanej w ramach projektu Przyszłość Edukacji Zawodowej, przedstawionej w rozdziale 1. niniejszej publikacji, wskazano trzy kluczowe dla projektu obszary reorientacji zawodowej nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem w efekcie reformy oświaty oraz niżu demograficznego. Jest to między innymi Trener Zawodu łączony z obszarem Dualnego Systemu Kształcenia, w którym mogą powstawać nowe wyzwania zawodowe dla nauczycieli zawodu i mistrzów.

Liczne projekty wdrażane w regionie w ramach kończącej się perspektywy finansowej 2007-2013 zdają się potwierdzać te prognozy, wskazują na to przykłady angażowania trenerów zawodu *do projektów aktywizacji zawodowej* poza systemem oświaty publicznej. Najczęstszym rozwiązaniem w tym przypadku są projekty realizowane w ramach Działania 9.2. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, w których przewidziano organizację staży zawodowych czy wakacyjnych praktyk wykraczających poza ramy programowe szkół zawodowych. W projektach tych funkcję trenerów zawodu pełnią na ogół pracownicy firm i przedsiębiorstw, w których prowadzone są zajęcia dla uczniów.

Ciekawym przykładem szerszego zastosowania modelu Trenera Zawodu jest projekt CZAS NAS STAŻ realizowany przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr, w którym Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku organizowała staże zawodowe dla 200 uczniów z 20 szkół zawodowych w branży spożywczej, turystycznej, maszynowej i budowlanej. W projekcie tym udało się zaangażować do organizacji praktyki w firmach pracowników rzemiosła oraz nauczycieli praktycznej nauki zawodu z 20 szkół zawodowych, którzy wspierali realizację stażu jako opiekunowie zdalni stażu z zastosowaniem Platformy e-Staży. Warto podkreślić, że w przypadku tego projektu nauczyciele

ze szkoły wspólnie z rzemieślnikiem tworzyli autorskie programy staży w oparciu o zdiagnozowane luki kompetencyjne uczniów i potrzeby pracodawców. Projekt ten jest przykładem zwiększenia adaptacyjności zawodowej zarówno pracowników po stronie rzemiosła znajdujących dodatkowe płatne zajęcie w obszarze edukacji praktycznej, jak i nauczycieli zawodu ze szkoły angażujących się w edukację praktyczną poza szkołą.

Innym interesującym projektem realizowanym wspólne przez te instytucje (Fundację BFKK oraz Izbę Rzemieślniczą) jest projekt ponadnarodowy INNOWACJE 15+, w którym opracowano, przetestowano i wdrożono innowacyjny model wsparcia usamodzielnienia podopiecznych opuszczających domy dziecka. W tym przypadku trener zawodu pełni złożoną funkcję *Mentora 15+*, który obok nauki zawodu w firmie rzemieślniczej staje się przyjacielem, „ojcem chrzestnym" młodego człowieka wkraczającego w dorosłe i samodzielne życie bez wsparcia rodziny. Przykład ten pokazuje, że łączenie zadań trenera zawodu z funkcją trenera zatrudnienia wspieranego istotnie poszerza obszary zawodowe nauczycieli, wychowawców i rzemieślników pracujących z młodzieżą. Łączenie wyzwań edukacyjnych z zadaniami polityki społecznej związanej z profilaktyką wykluczenia społecznego poszerza szanse zawodowe nauczycieli i mistrzów zawodu.

Case study: *Mentor 15+*[188]

Interesującym projektem realizowanym wspólne przez te instytucje (Fundację BFKK oraz Izbę Rzemieślniczą) jest projekt ponadnarodowy INNOWACJE 15+, w którym opracowano, przetestowano i wdrożono innowacyjny model wsparcia usamodzielnienia podopiecznych opuszczających domy dziecka. W tym przypadku trener zawodu pełni złożoną funkcję *Mentora 15+*, który obok nauki zawodu w firmie rzemieślniczej staje się przyjacielem, „ojcem chrzestnym" młodego człowieka wkraczającego w dorosłe i samodzielne życie bez wsparcia rodziny. Przykład ten pokazuje, że łączenie zadań trenera zawodu z funkcją trenera zatrudnienia wspieranego istotnie poszerza obszary zawodowe nauczycieli, wychowawców i rzemieślników pracujących z młodzieżą. Łączenie wyzwań edukacyjnych z zadaniami polityki społecznej związanej z profilaktyką wykluczenia społecznego poszerza szanse zawodowe nauczycieli i mistrzów zawodu.

[188] M. Skarzyński (red.), *Nowe metody wsparcia w życiu społecznym i zawodowym młodzieży po 15. roku życia*, Białystok 2014, s. 107.

Model edukacji na rzecz usamodzielnienia15+, jako schemat działań, jest innowacyjną metodą w zakresie rozwiązań edukacyjnych i wychowawczych będących elementem (na poziomie pracodawcy) modelu integracji zawodowej i społecznej (usamodzielnienia) młodzieży w wieku powyżej 15. roku życia opuszczającej placówki opiekuńczo-wychowawcze. Dostępność oraz trafność metody edukacyjnej zapewnione zostały poprzez angażowanie rzemieślnika i osoby młodej w proces edukacyjno-wychowawczy, gdzie integracja zawodowa jest etapem procesu usamodzielnienia się. Kluczowym elementem metody jest przygotowanie rzemieślnika do pełnienia roli „ojca chrzestnego, matki chrzestnej" ucznia w zawodzie nieposiadającego wsparcia w rodzinie.

Model edukacji na rzecz usamodzielnienia15+ powstał w odpowiedzi na zidentyfikowane braki skutecznych metod edukacji wychowanków placówek opiekuńczych oraz narzędzi skierowanych do rzemieślników, którzy mogliby wspierać ich wychowawczo. Model ten skierowany jest do organizatorów szkoleń zawodowych w instytucjach polityki społecznej i rynku pracy, specjalistów ds. szkoleń w instytucjach szkoleniowych, wychowawców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, cechów rzemiosł oraz samych rzemieślników.

Zaadaptowano do potrzeb rzemiosła francuski model „ojca, matki chrzestnej". W testowanym modelu opiekun − wolontariusz (rzemieślnik) wspiera proces usamodzielnienia, a jednocześnie realizuje edukację zawodową oraz kluczowe funkcje wsparcia rodzinnego poprzez zapewnienie w środowisku pracy niezbędnych relacji „rodzinnych". Dzięki „Szkoleniu mentorów15+" rzemieślnik, pracodawca (Mentor 15+) przygotowany został do realizacji funkcji wychowawczych i opiekuńczych typowych dla członka rodziny lub przyjaciela.

Zastosowana metoda nie wymaga angażowania w proces edukacyjny zewnętrznych ekspertów i buduje relację rzemieślnik − pracownik, co wzmacnia pozycję pracownika w firmie, zrozumienie jego potrzeb i zwiększa możliwości implementacji nowych kwalifikacji w funkcjonowaniu małej firmy. Innowacja tego modelu dotyczy adaptacji sprawdzonych rozwiązań w stosunku do nowej grupy docelowej. W tym przypadku innowacją jest zmodyfikowana metoda mentoringu rzemieślniczego na potrzeby małej firmy.

Narzędzie to stanowi instrument wsparcia edukacyjnego młodzieży opuszczającej placówki opiekuńcze. Badania potwierdzają potrzebę udzielenia specjalistycznego wsparcia młodzieży opuszczającej placówki opiekuńczo-wychowawcze.

Szczególnym problemem, związanym z zaproponowaną innowacją, jest brak narzędzi edukacyjnych przygotowujących praktyków z firm,

rzemieślników, pracodawców do pełnienia funkcji trenera zawodu oraz trenera zatrudnienia wspieranego. Dodatkowo, co zdiagnozowano w trakcie testu, osoby uczące zawodu oraz wprowadzające młodych ludzi w samodzielne, dorosłe życie po opuszczeniu placówki opiekuńczo-wychowawczej nie mają systemowego wsparcia w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i emocjonalnych swoich uczniów, podopiecznych, co można rozwiązać w ramach modelu poprzez spotkania o charakterze superwizji. Dodatkowym problemem jest też odpowiednie projektowanie praktyk zawodowych, których czas realizacji jest zbyt krótki, by nauczyć podopiecznego całego zawodu. Nauczyciele zawodu w rzemiośle i małych firmach nie posiadają odpowiedniej wiedzy na temat zadań, modułów zawodowych – czyli umiejętności dzielenia całego zawodu na mniejsze elementy edukacyjne, możliwe do przyswojenia w ramach jednej praktyki, tak by uczeń mógł osiągnąć sukces edukacyjny, wpływający pozytywnie na jego dalszą motywację do nauki zawodu i procesu usamodzielnienia się. Zastosowanie modelowych narzędzi edukacyjnych w procesie przygotowania rzemieślników, pracodawców do pełnienia funkcji mentora 15+ obok odpowiedniej selekcji kandydatów do pełnienia tej funkcji, uwzględniającej predyspozycje osobowościowe do realizacji zadań przyjaciela, „ojca chrzestnego", istotnie zmniejsza ryzyko niedopasowania mentora do oczekiwań ucznia. Obawy młodych ludzi związane z ryzykiem „niepolubienia" nowego opiekuna, „modelowego przyjaciela" świadczą o randze predyspozycji i wiedzy Mentora w skutecznym zastosowaniu modelu – stąd kluczowa rola (obok odpowiedniego doboru profili osobowościowych Mentorów 15+) narzędzi edukacyjnych uwzględniających obok instrukcji typowo zawodowych dodatkowo także aspekty psychologiczne i wychowawcze orientujące się na typowych potrzebach, obawach czy oczekiwaniach klientów w tym wieku oraz w specyficznej sytuacji życiowej.

Narzędzia składające się na model Metora15+

Model edukacji na rzecz usamodzielnienia15+ to pakiet narzędzi edukacyjno-wychowawczych na rzecz wsparcia procesu usamodzielnienia się ludzi młodych poprzez sprawowanie roli „ojca, matki chrzestnej" przez rzemieślnika. Na pakiet narzędzi edukacyjnych składają się procedury ustalania potrzeb szkoleniowych, program szkolenia mentorów 15+ oraz procedury organizacji procesu edukacyjno-wychowawczego w firmie:

SZKOLENIE MENTORÓW 15+ to 32-godzinny program przygotowujący rzemieślnika do pełnienia funkcji wychowawczych i kreowania rodzinnej atmosfery w środowisku pracy. Program opracowany został

we współpracy rzemieślników, psychologów rodzinnych i rozwojowych oraz wychowawców z placówek opiekuńczo-wychowawczych. W narzędziu wydzielono cztery bloki tematyczne − Trener Zawodu; Trener Zatrudnienia Wspieranego; Trener Modułowego Kształcenia Zawodowego oraz Superwizja. Dla każdego z bloków określono zagadnienia pomocnicze oraz przygotowano stosowne materiały szkoleniowe:

COACHING RODZINNY 15+ stanowi standard edukacji zawodowej i przyuczenia do zawodu w rzemiośle i małej firmie w procesie usamodzielnienia 15+ z zastosowaniem kompetencji Mentora15+ pełniącego funkcje wychowawcze i organizującego rodzinną atmosferę w środowisku pracy. Narzędzie to stanowi swoisty plan stażu odbywanego w łącznej liczbie 300 godz. przez wychowanka przez okres 3 lub 6 miesięcy. Na zajęcia zawodowe i usamodzielnianie się przeznaczono 260 godz., 20 godz. − na trening zawodowy oraz 20 godz. − na trening wspierający zatrudnienie. W jego ramach dodatkowo zawarto zasady organizowania zajęć, pracy wychowanka, obszary i sposoby godzenia życia zawodowego z życiem prywatnym, obszary i metody wpływania na rozwój osobisty wychowanka, kluczowe bariery i problemy oraz sposoby ich rozwiązywania w procesie usamodzielnienia. Integralną częścią jest Indywidualny Kontrakt z mentorem 15+ określający szerszy kontekst praktyki w ścieżce zawodowej ucznia.

Użytkownicy, którzy mogą stosować narzędzie

Model edukacji na rzecz usamodzielnienia15+ stanowiący pakiet narzędzi edukacyjno-wychowawczych dla rzemieślników pełniących rolę „ojca, matki chrzestnej" osób młodych opuszczających placówki opiekuńczo-wychowawcze skierowany jest przede wszystkim do rzemieślników i właścicieli małych firm. Przetestowany produkt finalny kierowany jest także do organizatorów szkoleń zawodowych w instytucjach polityki społecznej i rynku pracy, specjalistów ds. szkoleń w instytucjach szkoleniowych, wychowawców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, cechów rzemiosł. Zastosowana metoda nie wymaga angażowania w proces edukacyjny zewnętrznych ekspertów i buduje relację rzemieślnik − pracownik, co wzmacnia pozycję pracownika w firmie, zrozumienie jego potrzeb i zwiększa możliwości implementacji nowych kwalifikacji w funkcjonowaniu małej firmy. Katalog użytkowników nie jest zamknięty i każda osoba zainteresowana pomocą ludziom młodym może do nich dołączyć.

Działania i nakłady niezbędne do zastosowania narzędzia

Aby zastosować narzędzie, jakim jest Model edukacji na rzecz usamodzielnienia15+, należy ponieść nakłady finansowe. Przede wszystkim

sprowadzać się one będą do poniesienia kosztów za przeprowadzone 32-godzinne szkolenie dla uczestników. Na każdego beneficjenta przewidziano 32 godziny szkolenia teoretycznego. Od stawek trenerów zależeć będzie główny koszt zastosowania narzędzia. Szkolenie powinno odbyć się w sali szkoleniowej – stąd należy liczyć się z 32-godzinnym kosztem wynajęcia sali na jedną grupę szkoleniową. Średnio koszt taki należy liczyć na 15-25 zł za godz. Należy także zamówić catering, co wiąże się z kosztem co najmniej 20 zł na osobę za dzień szkoleniowy. Trzeba też ponieść koszty wydruku materiałów szkoleniowych. Materiały liczą łącznie około 70 stron, zatem będzie to około 10 zł na osobę. Można także wydrukowany materiał powielić na kserokopiarce, wtedy koszt szacowany jest na około 5 zł na osobę. Z uwagi na objętość materiałów warto je umieścić w segregatorze, co pociągnie za sobą koszt około 10 zł na jednego uczestnika. Należy przygotować wstępny harmonogram szkolenia i powiadomić uczestników.

Możliwe modyfikacje i zmiany narzędzia

Model edukacji na rzecz usamodzielnienia15+ (PF2) można zmieniać i modyfikować. Należy jednak pamiętać, że jest to instrument w zakresie rozwiązań edukacyjnych i wychowawczych będących elementem (na poziomie pracodawcy) modelu integracji zawodowej i społecznej (usamodzielnienia) młodzieży w wieku powyżej 15. roku życia opuszczającej placówki opiekuńczo-wychowawcze.

„Szkolenie mentorów 15+” to 32-godzinny program przygotowujący rzemieślnika do pełnienia funkcji wychowawczych i kreowania rodzinnej atmosfery w środowisku pracy. W programie szkolenia można wydzielić dodatkowe bloki tematyczne, rozszerzyć liczbę godzin oraz zakres tematyczny. Liczbę godzin należy dostosować do potrzeb uczestników. Do każdego z bloków można dodać nowe zagadnienia pomocnicze oraz stosowne materiały szkoleniowe. Możliwe jest także realizowanie każdego z bloków tematycznych jako oddzielnego szkolenia, z tym że trzeba rozszerzyć (w tym przypadku) liczbę godzin na każdy blok do minimum 16.

„Coaching Rodzinny 15+” to standard edukacji zawodowej i przyuczenia do zawodu w rzemiośle i małej firmie w procesie usamodzielnienia. Narzędzie to można zmodyfikować poprzez zmianę liczby godzin odbywania stażu. Raczej nie rekomenduje się ich obniżenia, a wydłużenie czasu stażu. Dotyczy to szczególnie działań z zakresu treningu zawodowego i treningu wspierającego zatrudnienie. W ramach narzędzia można umieścić także inne elementy, które mogą je wzbogacić, np. plan działań na rzecz rozwiązania problemów osoby młodej.

Coaching rodziny w rzemiośle

Pakiet narzędzi edukacyjnych w modelu „Praca jak RODZINA" kierowany jest do rzemieślników przygotowujących się do roli Mentora 15+ oraz do uczniów, czyli młodzieży opuszczającej placówki opiekuńczo-wychowawcze. Narzędzia te zostały opracowane przez nauczycieli praktycznej nauki zawodu w rzemiośle, mistrzów z doświadczeniem edukacyjnym w pracy z młodymi czeladnikami oraz wychowawców z domów dziecka, z doświadczeniem w pracy wychowawczej, w placówkach opiekuńczych czy rodzinach zastępczych. Połączenie tych dwóch perspektyw – perspektywy edukacyjnej i zawodowej z dużą znajomością zawodu i metod przyuczania do zawodu z perspektywą wychowawczą i psychologiczną wrażliwą na problemy, bariery i potrzeby dzieci z domów dziecka było punktem wyjścia stworzenia w pracy przyjaznych i rodzinnych warunków edukacyjnych ułatwiających podopiecznym wejście w dorosłe życie zawodowe. Mentor 15+, czyli mistrz zawodu, przygotowany dzięki i32-godzinnemu szkoleniu do pełnienia specjalnej funkcji przyjaciela, „ojca chrzestnego" realizuje specjalny program stażu zawodowego, w którym obok praktycznej nauki zawodu metodą projektową jako Trener Zawodu realizuje usługi podobne do usług Trenera Zatrudnienia Wspieranego poprzez wyjście poza firmę do instytucji rynku pracy czy innych pracodawców. Zaproponowany pakiet kilku prostych narzędzi edukacyjnych pozwala rzemieślnikowi, nauczycielowi zawodu realizować staż w taki sposób, by kształtować odpowiednie postawy społeczne wychowanka opuszczającego dom dziecka, budować jego samoocenę, poczucie sprawstwa i wpływu na swoją przyszłość – wszystko w przyjaznej atmosferze rodzinnej, z pakietem zajęć poza firmą (wspólne zakupy towaru, wyjścia do urzędów, wycieczki czy zbieranie grzybów), co pozwala na bezpieczne próbowanie samodzielnego, dorosłego życia poza domem dziecka. Mentor 15+ może wykorzystać w swojej pracy (w szczegółowym programie stażu) informacje zawarte w bilansach podsumowujących, kwestionariusze składające się na pakiet narzędzi diagnostyczno-doradczych modelu, przez co narzędzia edukacyjne stają się komplementarne z wcześniejszym wsparciem doradczym w ramach jednego modelu „Praca jak RODZINA". Spójność tych etapów, czyli współpraca Mentora 15+ z wychowawcami i doradcami pracującymi z podopiecznym na etapie usług diagnostyczno-doradczych (tak by staż u rzemieślnika realizował zdiagnozowane wcześniej potrzeby edukacyjne, psychologiczne i opiekuńcze) powinna być zapewniona przez Lokalną Grupę Roboczą (lokalną współpracę) korzystającą z opisanych wcześniej narzędzi kooperacyjnych oferowanych dla OTOCZENIA rzemieślnika i adepta zawodu. Pod tym warunkiem przedsta-

wione poniżej narzędzia edukacyjne kierowane przez lokalną społeczność do rzemiosła i domów dziecka stają się skutecznym instrumentem budowania nowej rzeczywistości edukacyjnej wspierającej proces usamodzielnienia wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Wnioski i rekomendacje z badań ewaluacyjnych modelu

Celem badania ewaluacyjnego była ocena skuteczności i efektywności oraz możliwości upowszechnienia produktów wypracowanych w ramach projektu „Innowacje 15+ − testowanie i wdrażanie nowych metod wczesnej interwencji socjalnej i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu młodzieży powyżej 15. roku życia" w zakresie obszaru integracji Praca jak Rodzina. Wszystkie produkty projektu dotyczące grupy docelowej określonej jako młodzież pochodząca z placówek opiekuńczo-wychowawczych i rodzin zastępczych zostały ocenione bardzo pozytywnie, a zarówno sami uczestnicy projektu, jak i użytkownicy testowanych rozwiązań oraz potencjalni odbiorcy wskazują na potrzebę upowszechniania każdego z produktów.

Przewidziana w modelu edukacji na rzecz usamodzielnienia forma stażu – „Coaching rodzinny15+" została odebrana pozytywnie. Aktywizacja zawodowa w postaci specyficznej formy wsparcia, połączenia roli opiekuna stażu z rolą „ojca/matki chrzestnej", to pomysł trafiony. Połączenie tych funkcji dało młodym ludziom namiastkę rodzinnej atmosfery w miejscu pracy, co z kolei mogło wpłynąć pozytywnie na proces usamodzielnienia.

Standard edukacji zawodowej i przyuczenia do zawodu w procesie usamodzielnienia z zastosowaniem kompetencji Mentora 15+ pełniącego jednocześnie funkcje rodzinne w miejscu pracy, jak wskazali respondenci badania, przyniósł im wymierne korzyści, a przede wszystkim zwiększył szansę na integrację społeczną i zawodową. Młodzi ludzi biorący udział w teście wskazali w wywiadach fokusowych, że nabyli konkretne umiejętności, które stwarzają możliwości zatrudniania, a poprzez kontakt, współpracę z innymi ludźmi, naukę dyscypliny i odpowiedzialności poczuli przynależność do świata ludzi dorosłych.

Specyficzna, dostosowana do grupy odbiorców forma stażu została zaakceptowana również przez użytkowników/rzemieślników, opiekunów stażystów, niemniej w badaniu fokusowym zwrócili oni uwagę na konieczność zachowania równowagi pomiędzy relacją pracodawcy i mentora.

Użytkownicy biorący udział w badaniu wskazali, że lepszym rozwiązaniem spośród dwóch testowanych – staż 3-miesięczny (100 godz./miesiąc) i staż 6-miesięczny (50 godz./miesiąc) − był staż

3-miesięczny. Możliwość codziennego kontaktu stażysty z opiekunem oraz wykonywanie na bieżąco obowiązków, jakie pełni pracownik, daje lepsze poznanie przedsiębiorstwa i poczucie realiów jego funkcjonowania. Większa intensywność udziału w stażu jest wskazaniem do stosowania. Staż 3-miesięczny pozwala stażyście zapoznać się z wybranym zadaniem zawodowym w stopniu wystarczającym i dać poczucie, czy kierunek, w którym stażysta zmierza, jest właściwy. Staż 6-miesieczny przy założeniu, że branża/zawód nie spełniły oczekiwań odbiorcy, może być dla niego rozwiązaniem niekorzystnym. Staż 6-miesięczny ma również zalety, gdyż pozwala na dłużej związać młodego człowieka z firmą przy założeniu zwiększenia intensywności jego realizacji, czyli zwiększenia liczby godzin w miesiącu.

Wskazano, aby w procesie usamodzielnia poprzez staż zawodowy opiekun stażu oprócz pełnienia funkcji opiekuńczych stawiał przed młodym człowiekiem konkretne wymagania i pokazywał, jak wygląda normalna praca, aby stażysta mógł zintegrować się z zespołem poprzez równe traktowanie.

Szkolenia „Trening zawodu" oraz „Trening zatrudnienia wspieranego" realizowane przez opiekunów stażu zostały odebrane przez uczestników jako skuteczna i trafna forma edukacji.

Połączenie typowych zajęć praktycznych będących częścią stażu z możliwością nauki jednego wybranego zadania zawodowego w stopniu zapewniającym możliwość wykonywania go w przyszłości („Trening zawodu") to konkretna umiejętność, która nie mogłaby być zdobyta podczas realizacji krótkiego stażu zawodowego. Natomiast wsparcie procesu usamodzielnienia poprzez realizację „Treningu Zatrudnienia Wspieranego" pozwoliło młodym ludziom poznać realia prowadzenia własnego przedsiębiorstwa oraz otoczenie i możliwości zatrudnienia w branży odbywania stażu.

Narzędziem testowanym przez użytkowników w modelu edukacji na rzecz usamodzielnienia 15+ było „Szkolenie Mentorów 15+", które zostało ocenione przez wszystkie badane osoby jako niezbędne do właściwego przygotowania się do roli pełnionej w trakcie stażu. Program szkolenia opracowany przy udziale interdyscyplinarnego zespołu specjalistów, zawierający wszystkie niezbędne zagadania, takie jak: trening zawodu, trening zatrudnienia wspieranego, trening modułowego kształcenia zawodowego oraz superwizja, był podstawą do realizacji zaplanowanych w modelu zadań. Wskazuje się jedynie na uwzględnienie w większym stopniu zagadnień dotyczących relacji zachodzących pomiędzy pracodawcą a młodym pracownikiem. Szkolenie to powinno

w większym stopniu uwrażliwiać pracodawców na problemy, z jakimi do nich trafia młodzież.

Ważną częścią „Szkolenia Mentorów 15+" była superwizja, czyli możliwość podzielenia się z innymi opiekunami i trenerami problemami występującymi podczas realizacji stażu z trudna młodzieżą. Ponowne spotkanie się pracodawców po zakończeniu udziału w części teoretycznej szkolenia i zrealizowaniu już jakiejś części stażu z młodym człowiekiem jest rozwiązaniem bardzo pomocnym, dającym możliwość wymiany doświadczeń, przemyśleń, wspólnego zastanowienie się nad problemami.

Model edukacji na rzecz usamodzielnienia 15+ został bardzo wysoko oceniony. Respondenci badania wskazują potrzebę jego upowszechniania, a jako cenną cechę niniejszego narzędzia wskazuje się kompleksowość oraz trafne i skuteczne podejście do problemu.

Przedstawiony powyżej model angażowania pracowników rzemiosła w edukację jest przykładem praktycznego zastosowania kompetencji Trenera Zawodu poza szkołami publicznymi. Ta przestrzeń edukacyjna związana jest ze wsparciem młodzieży, która ukończyła szkołę i potrzebuje wsparcia w wejściu w dorosłe i samodzielne życie. Można sobie jednak wyobrazić rozszerzenie tej metody pracy także na inne osoby w trudnej sytuacji na rynku pracy, takie jak osoby o niskich kwalifikacjach czy też osoby niepełnosprawne. Zaprezentowany model jest przykładem angażowania w nowe role zawodowe i społeczne pracowników rzemiosła, co jest zgodne z założeniami projektu Przyszłość Edukacji Zawodowej, gdyż jego celem było wypracowanie rozwiązań zwiększających adaptacyjność także pracowników przedsiębiorstw angażujących się we współpracę z instytucjami szkoleniowymi i kształcenia zawodowego. Analizując możliwości zastosowania tego modelu na styku szkół zawodowych i rzemiosła, można próbować dzielić zadania Mentora 15+ pomiędzy pracownika firmy oraz Trenera Zawodu wspierającego kandydata do pracy w formule asystenta zatrudnienia wspieranego. W dalszej perspektywie warto rozważyć model nauczycieli zawodu (także tych zwalnianych z likwidowanych szkół) w roli Mentora 15+ w firmach i przedsiębiorstwach edukujących swoich przyszłych pracowników, co jest zgodne z praktykami w krajach hanzeatyckich.

2.2. CERTYFIKATOR KOMPETENCJI, czyli alternatywne systemy potwierdzania kwalifikacji

Kolejnym obszarem modelowej reorientacji jest Certyfikator Zawodu świadczący usługi w zakresie walidacji i potwierdzania kwalifikacji. Ciekawym przykładem jest w tym przypadku cykl projektów realizowanych przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr oraz Izbę Rzemieślniczą i Przedsiębiorczości w Białymstoku, kierowanych do osób powracających na rynek pracy chcących potwierdzić kwalifikacje nieformalne i doświadczenia zawodowe zdobyte w toku życia. Projekt POKAŻ SWOJE KWALIFIKACJE oferuje dwa tryby potwierdzania kompetencji zdobytych nieformalnie: poprzez potwierdzenie kwalifikacji dla całego zawodu w trybie czeladniczym lub mistrzowskim dzięki szkoleniu uzupełniającemu przed egzaminem pełnym oraz poprzez specjalne doradztwo i potwierdzenie kwalifikacji dla części zawodu (dla wydzielonych zadań zawodowych). W projektach tych stworzono katalog zadań zawodowych dla 10 zawodów oraz przygotowano standardy egzaminacyjne dla kilkuset zadań zawodowych, które przekazane zostały specjalnej grupie certyfikatorów przy cechach rzemieślniczych. Certyfkatorzy w tych projektach pełnią rolę doradców kompetencji, analizujących doświadczenia zawodowe kandydatów w kontekście katalogu zadań zawodowych dla danego zawodu, a następnie − egzaminatorów potwierdzających posiadanie kwalifikacji w wybranej cząstce zawodu. Usługi te są szczególnie przydatne dla osób chcących wejść na rynek pracy, które nie mogą potwierdzić kwalifikacji dla całego zawodu, szczególnie dla osób powracających na rynek pracy po doświadczeniach edukacji pozaformalnej i nieformalnej oraz dla osób niepełnosprawnych lub po 50. roku życia, które nie mogą lub nie chcą wykonywać całego zawodu.

Ciekawym wyzwaniem jest w tym przypadku dalsza współpraca certyfikatorów zadań zawodowych ze szkołami zawodowymi wdrażającymi *Modułowy System Kształcenia* w zakresie alternatywnego potwierdzania kwalifikacji dla jednostek modułowych jako dopełnienie istniejącego systemu egzaminów zawodowych dla całych kwalifikacji.

Case study: Pokaż swoje kwalifikacje[189]

Kolejnym projektem realizowanym przez te instytucje (Fundację BFKK oraz Izbę Rzemieślniczą) jest projekt *Pokaż swoje kwalifikacje*, który nastawiony był na wdrażanie, testowanie nowych rozwiązań oraz wypracowanie standardów w nowych formach potwierdzania kwalifikacji zawodowych.

Wśród bezrobotnych znaczącą grupę stanowią osoby bez kwalifikacji zawodowych. Brak potwierdzonych kwalifikacji zawodowych dotyczy także osób zatrudnionych, co utrudnia im pełne wykorzystanie posiadanych umiejętności oraz awans zawodowy. Powoduje to problemy indywidualne (trudności w utrzymaniu lub w poszukiwaniu zatrudnienia), jak i instytucjonalne (brak potwierdzonych kwalifikacji pracowników przedsiębiorstw wpływa negatywnie na poziom konkurencyjności firm). W rzeczywistości jednak znaczna część tych osób posiada kwalifikacje zawodowe uzyskane w sposób pozaformalny, które nie są potwierdzone. Trudności z potwierdzeniem kwalifikacji leżą głównie po stronie przepisów niedostosowanych do potrzeb zainteresowanych osób. Potwierdzić posiadane kwalifikacje można dziś poprzez: ukończenie szkoły zawodowej i złożenie odpowiedniego egzaminu; złożenie egzaminu na stopień czeladnika lub mistrza przed komisją egzaminacyjną izby rzemieślniczej lub złożenie egzaminu nadającego odpowiednie uprawnienia (prawo jazdy, karta spawacza, uprawnienia SEP itp.). Potwierdzenie kwalifikacji można jednak uzyskać jedynie dla całego zawodu − zgodnie ze standardem egzaminacyjnym, co stanowi barierę w dostępie do egzaminów kwalifikacyjnych. Egzamin można bowiem złożyć tylko z pełnego zakresu umiejętności wymienionych w standardzie kwalifikacji zawodowych. Zatem osoby, które są fachowcami w swojej dziedzinie, a nie poznały całego zakresu treści i dodatkowych zagadnień przypisanych do zawodu (np. prawo pracy czy przedsiębiorczość), nie przystępują do potwierdzenia kwalifikacji. Aby zmniejszać liczbę osób bez potwierdzonych kwalifikacji i przeciwdziałać negatywnym skutkom tego zjawiska, konieczne jest uelastycznienie systemu potwierdzania kwalifikacji zawodowych. W tym celu Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku przystąpiła do realizacji projektu pt. „POKAŻ SWOJE KWALIFIKACJE – pilotażowy program potwierdzania kwalifikacji zawodowych dla całego zawodu i zadań zawodowych”. W jego ramach

[189] M. Skarzyński (red.), *Nowe metody potwierdzania kwalifikacja dla całego zawodu i zadań zawodowych jako instrument polityki rynku pracy i czynnik rozwoju rzemiosła*, Białystok 2011, s. 53.

zaproponowano pilotażowe wdrożenie i sprawdzenie dwóch programów potwierdzania kwalifikacji.

Potwierdzenie kwalifikacji dla całego zawodu

Pierwszy sposób jest podobny do systemu egzaminów prowadzonych obecnie przez izby rzemieślnicze, jednak różnica dotyczy procesu badania luk kompetencyjnych i uzupełniania ich poprzez specjalnie dopasowane szkolenia zawodowe dla osób przebadanych testem luki kompetencyjnej. Szkolenia uwzględniają rozbieżność pomiędzy zdiagnozowaną wiedzą a standardami egzaminacyjnymi.

Program 1. to przeprowadzenie egzaminu według istniejących standardów egzaminacyjnych Związku Rzemiosła Polskiego, po wcześniejszym zbadaniu braków w przygotowaniu zawodowym kandydata i uzupełnieniu ich na kursach wyrównawczych. Innowacją programu wdrożonego w pilotażu było opracowanie specjalistycznych testów dostosowanych do aktualnych potrzeb rynku pracy, diagnozujących luki kompetencyjne, co zwiększyło trafność i przydatność w kontekście rynku pracy szkoleń przygotowujących do egzaminów.

Potwierdzenie kwalifikacji dla zadań zawodowych

Drugi sposób jest propozycją prowadzącą do uelastycznienia systemu potwierdzania kwalifikacji. Rozbicie treści i umiejętności przyporządkowanych do zawodu na zadania zawodowe i umożliwienie składania egzaminów z poszczególnych zadań ułatwi zainteresowanym podjęcie decyzji o przystąpieniu do egzaminu. Taki sposób pozwoli gromadzić zaświadczenia potwierdzające kwalifikacje cząstkowe, aby po zebraniu kompletu potwierdzeń dla danego zawodu uzyskać tytuł czeladnika lub mistrza.

Program 2. to dokonanie podziału zakresu wiedzy i umiejętności przypisanej do danego zawodu w standardzie kwalifikacji zawodowych na zadania zawodowe według metodologii MES (Moduły Umiejętności Zawodowych), a następnie przygotowanie standardów egzaminacyjnych dla tych zadań i przeprowadzenie egzaminu w celu wydania zaświadczenia potwierdzającego kwalifikacje w zakresie danego zadania. Metoda odpowiada założeniom Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF), w których dąży się do wytworzenia jednolitego dla krajów UE elastycznego sposobu potwierdzania kwalifikacji. Ujednolicenie systemu potwierdzania kwalifikacji (zgodność kwalifikacji na europejskich rynkach pracy) jest prostsze przy podziale na zadania zawodowe, gdyż umiejętności potrzebne do wykonania zadania zawodowego są w całej Europie prawie takie same. Różnice występują dopiero w grupowaniu zadań, czyli definiowaniu umiejętności dla poszczególnych zawodów. Wyod-

rębnianie zawodów uwarunkowane było tradycją, historią i poziomem techniki w danym kraju – co spowodowało duże zróżnicowanie ich opisów. Zbiór zadań zawodowych przypisanych do danego zawodu nie jest więc w różnych krajach jednakowy, dlatego wygodniej jest potwierdzać umiejętności dla wyodrębnionych pojedynczych zadań zawodowych. Zgodność kwalifikacji na europejskich rynkach pracy ma szczególne znaczenie dla klientów Izb Rzemieślniczych zainteresowanych wykonywaniem zawodu w krajach EU, co odpowiada na specyficzne potrzeby województwa podlaskiego w zakresie kształcenia ustawicznego prowadzonego w kontekście emigracji zarobkowej.

Przeprowadzanie potwierdzania kwalifikacji według zadań zawodowych polega na złożeniu przez beneficjenta egzaminu nie z zakresu całego zawodu, ale z zakresu treści i umiejętności przypisanych do danego zadania zawodowego. W projekcie założono, że wydzielenie kwalifikacji cząstkowych, czyli podział zawodu na zadania zawodowe, dokonane zostanie w oparciu o metodologię MES.

Przygotowanie procesu potwierdzania kwalifikacji według zadań rozpoczyna się od dokonania podziału zakresu wiedzy i umiejętności zapisanych w standardzie kwalifikacji zawodowych na zadania zawodowe według metodologii MES, a następnie przygotowanie standardów egzaminacyjnych dla tych zadań, opracowanie zadań egzaminacyjnych i przeprowadzenie egzaminu. Potwierdzenie kwalifikacji zawodowych w zakresie wybranych przez beneficjenta zadań zawodowych udokumentowane będzie odpowiednim zaświadczeniem.

Podział zawodu na zadania zawodowe jest trudnym i bardzo ważnym etapem przygotowania potwierdzania kwalifikacji cząstkowych, gdyż rzutuje na opracowanie kolejnych dokumentów i przebieg dalszych etapów. Efektem tego etapu jest lista zadań zawodowych wraz z ich opisem. Przy tworzeniu tej listy należy wykorzystać głównie doświadczenie ekspertów oparte na znajomości zakresu wiedzy fachowej i umiejętności z danego zawodu, a także na wiedzy z zakresu zawodoznawstwa.

Pierwszym dokumentem, który należy uwzględnić przy definiowaniu zadań zawodowych, jest opis pracy zamieszczony w klasyfikacji zawodów i specjalności. Klasyfikacja zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy jest załącznikiem do Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (DzU nr 82, poz. 537). Klasyfikacja jest udostępniana na stronie internetowej publicznych służb zatrudnienia www.psz.praca.gov.pl.

Klasyfikacja jest pięciopoziomowym, hierarchicznie usystematyzowanym zbiorem zawodów i specjalności występujących na rynku pracy.

Grupuje poszczególne zawody (specjalności) w coraz bardziej zagregowane grupy oraz ustala ich symbole i nazwy. Struktura klasyfikacji oparta jest na systemie pojęć, z których najważniejsze to: zawód, specjalność, umiejętności oraz kwalifikacje zawodowe. Zamieszczone są w niej informacje na temat 1770 zawodów.

Drugim ważnym dokumentem, z którego należy skorzystać, jest standard kwalifikacji zawodowych, w których jednym z punktów jest lista zadań zawodowych. Wykorzystanie tego dokumentu jest istotne, gdyż jego opracowanie oparte było na szczegółowych badaniach przeprowadzonych wśród pracodawców. Zadania zawodowe wymienione w standardzie kwalifikacji zawodowych nie mogą być wprost przenoszone jako zadania do potwierdzania kwalifikacji.

W standardzie kwalifikacji zadania zawodowe są definiowane często jako duże, złożone działania obejmujące wiele czynności i wymagające różnorodnych kwalifikacji. Np. w standardzie kwalifikacji zawodowych dla zawodu murarz jako zadanie zawodowe wymienia się np. „Zabezpieczenie materiałów i sprzętu do realizacji robót murarskich i pokrewnych". To zadanie występuje jako jeden z etapów realizacji innych zadań murarza; przy potwierdzaniu kwalifikacji trudno będzie dla niego opracować zadanie egzaminacyjne. Autorzy mogą sami podzielić zakres tematyczny zawodu na zadania zawodowe − według swojej koncepcji. Standardy kwalifikacji zawodowych należy traktować jako wskazówkę do tego podziału.

Dodatkowe informacje dotyczące opisu zawodu można znaleźć także w charakterystykach zawodów. Są to dokumenty wydawane w formie drukowanej jako „Przewodnik po zawodach", a także udostępniane w wersji elektronicznej w module „Zawody" programu „Doradca 2000". Każda charakterystyka zawiera następujące informacje:

- Technologia
- Nazwa zawodu (w oparciu o klasyfikację zawodów i specjalności)
- Kod zawodu (według klasyfikacji zawodów i specjalności)
- Inne nazwy zawodu
- Zadania i czynności robocze
- Środowisko pracy
- Wymagania psychologiczne
- Wymagania fizyczne i zdrowotne
- Warunki podjęcia pracy w zawodzie
- Możliwości awansu w hierarchii zawodowej
- Możliwości podjęcia pracy przez dorosłych

- Zawody pokrewne
- Możliwości zatrudnienia
- Pomocne adresy
- Literatura
- Przystosowanie stanowiska pracy dla osób niepełnosprawnych.

Nazwę zadania należy formułować w taki sposób, aby wskazywała ona wyraźnie i jednoznacznie czynność, jaka będzie wykonywana przy jego realizacji. Nazwy zadań zawodowych powinny zawierać jak najwięcej informacji, powinny wskazywać kwalifikacje pracownika potrzebne do wykonania zadania i przez to dawać pracodawcy informację pomocną przy zatrudnianiu.

Dokumenty konieczne do przeprowadzenia procedury potwierdzania kwalifikacji według zadań zawodowych, których przygotowanie musi poprzedzić egzamin potwierdzający kwalifikacje cząstkowe w zakresie zadań zawodowych, to:

- lista zadań zawodowych wyodrębnionych do potwierdzania kwalifikacji według metodologii MES,
- opis zadań zawodowych, według których przeprowadzone zostanie potwierdzanie kwalifikacji,
- opis standardów egzaminacyjnych dla zadań zawodowych według list opracowanych w punkcie pierwszym.

Lista zadań zawodowych wyodrębnionych do potwierdzania kwalifikacji według metodologii MES. Przy opracowywaniu tego dokumentu eksperci korzystali przede wszystkim z własnego doświadczenia oraz z informacji zawartych w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy, ze standardów kwalifikacji zawodowych oraz z informacji zawartych w charakterystykach zawodów.

Listy zadań zawodowych na poziomie czeladniczym są takie same, jak na poziomie mistrzowskim, gdyż wynikają one z opisu zawodu. Każde zadanie zawodowe może być potwierdzane na obu poziomach, gdyż dla każdego poziomu opracowane zostały oddzielne standardy egzaminacyjne.

Opis zadań zawodowych, według których przeprowadzone zostanie potwierdzanie kwalifikacji. W opisie zadań zawodowych wyszczególnione zostały etapy pracy przy wykonaniu danego zadania, wymagające opanowania odrębnych umiejętności. W zakończeniu opisu podawane będą standardy i normy wykonania pozwalające sprawdzić, czy zadanie zostało wykonane prawidłowo.

Przy tworzeniu opisu zadań wykorzystane zostały informacje z istniejących już programów modułowych opracowanych w innych projektach (np. TOR9 i PHARE 2000).

Opisy zadań zawodowych na poziomie mistrzowskim są takie, same jak na poziomie czeladniczym, różnice pomiędzy tymi poziomami wystąpią dopiero w opisie standardów egzaminacyjnych.

Opis standardów egzaminacyjnych dla zadań zawodowych. Projekt realizowany jest przez Izbę Rzemieślniczą i Przedsiębiorczości w Białymstoku. Egzaminy potwierdzające kwalifikacje dla zadań zawodowych, podobnie jak egzaminy potwierdzające kwalifikacje dla całych zawodów, przeprowadzone zostały w Izbie. Bazą do opracowywania standardów egzaminacyjnych dla zadań zawodowych były opisy standardów egzaminacyjnych dla zawodów opracowane przez Związek Rzemiosła Polskiego.

W standardzie opisana została forma egzaminu – zaproponowaliśmy, aby egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe w obrębie każdego zadania zawodowego składał się z dwóch etapów:

- praktycznego – polegającego na wykonaniu przez kandydata zadania sprawdzającego umiejętności praktyczne;
- teoretycznego – obejmującego wiedzę teoretyczną konieczną do opanowania, aby wykonać zadanie praktyczne ze zrozumieniem; etap teoretyczny może być przeprowadzany w formie pisemnej, lub w formie pisemnej i ustnej.

W standardzie zapisane zostały wszystkie wymagania dotyczące wiedzy teoretycznej potrzebnej do wykonania danego zadania zawodowego, a także umiejętności praktyczne w zakresie:

- planowania czynności związanych z wykonaniem zadania,
- organizowania stanowiska pracy,
- wykonania praktycznego zadania z zachowaniem przepisów BHP, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska.

Bardzo istotne jest też opisanie w standardzie niezbędnego wyposażenia stanowiska egzaminacyjnego, dającego możliwość wykonania wszystkich czynności praktycznych przypisanych do danego zadania zawodowego.

Potwierdzanie kwalifikacji według zadań zawodowych jest nowym sposobem podejścia do potwierdzania kwalifikacji. Potwierdzanie kwalifikacji cząstkowych jest tematem dyskusji w ostatnich latach w związku z realizacją projektu systemowego realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych pt. „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Reje-

stru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” − w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Mocne strony potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych to:

- krótki czas na przygotowanie się do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje,
- niewielki koszt ewentualnych szkoleń przygotowujących do egzaminu,
- możliwość szybkiego dostosowania się pracownika do wykonywania zadań zawodowych aktualnie potrzebnych na rynku pracy,
- ułatwienie ciągłego doskonalenia zawodowego, zgodnie ze strategią LLL – uczenia się przez całe życie.

Słabe strony potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych to:

- niedostosowanie przepisów prawnych do potwierdzania kwalifikacji cząstkowych; dotyczy to zarówno edukacji, jak i rynku pracy,
- brak opracowanych standardów egzaminacyjnych dla potwierdzania kwalifikacji cząstkowych,
- małe przekonanie pracowników do potwierdzania kwalifikacji cząstkowych z powodu przyzwyczajenia się do operowania terminem „zawód” i „kwalifikacje w zawodzie”.

W ramach projektu „Pokaż swoje kwalifikacje – pilotażowy program potwierdzania kwalifikacji zawodowych dla całego zawodu i zadań zawodowych” potwierdzono następujące zadania:

Tabela 5. Egzaminy dla zadań zawodowych w zawodzie Monter instalacji i urządzeń sanitarnych

Nazwa i numer zadania	Liczba potwierdzeń
Wykonanie montażu instalacji wodociągowej i kanalizacyjnej – Zadanie 1	22
Wykonanie i naprawy instalacji wodociągowej i kanalizacyjnej – Zadanie 8	18
Wykonanie montażu przyborów sanitarnych – Zadanie 10	14
Wykonanie montażu instalacji i urządzeń grzewczych – Zadanie 2	12
Wykonanie montażu instalacji centralnego ogrzewania – Zadanie 5	1
Wykonanie montażu przewodów wentylacji mechanicznej – Zadanie 3	1

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 6. **Egzaminy dla zadań zawodowych w zawodzie Dekarz**

Nazwa i numer zadania	Liczba potwierdzeń
Wykonanie pokrycia dachowego z różnych materiałów – Zadanie 1	4
Wykonanie montażu rynien i rur spustowych – Zadanie 5	4
Wykonanie naprawy pokrycia dachowego – Zadanie 9	3
Wykonanie obróbek blacharskich komina i okapu – Zadanie 2	2
Wykonanie termomodernizacji powierzchni dachowych – Zadanie 10	1
Wykonanie montażu wpustów dachowych – Zadanie 6	1

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 7. **Egzaminy dla zadań zawodowych w zawodzie Stolarz**

Nazwa i numer zadania	Liczba potwierdzeń
Wykonanie i montaż mebli – Zadanie 5	5
Wykonanie naprawy i konserwacji mebli – Zadanie 6	3
Wykonanie elementów i podzespołów mebli z wykorzystaniem maszynowej obróbki drewna i materiałów drewnopochodnych – Zadanie 3	2
Wykonanie schodów drewnianych – Zadanie 1	1
Wykonanie i montaż boazerii – Zadanie 4	1
Wykonanie złączy i konserwacji mebli – Zadanie 7	1
Wykonanie operacji klejenia drewna i materiałów drewnopodobnych – Zadanie 8	1
Wykonanie i montaż stolarki budowlanej – Zadanie 9	1

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 8. **Egzaminy dla zadań zawodowych w zawodzie Murarz**

Nazwa i numer zadania	Liczba potwierdzeń
Przygotowanie zapraw murarskich – Zadanie 2	8
Wykonanie murów pełnych z różnych materiałów – Zadanie 3	8
Wykonanie połączeń murów istniejących oraz naprawy muru – Zadanie 13	4
Wykonanie nadproży – Zadanie 8	4
Wykonanie murów z otworami okiennymi i drzwiowymi z różnych materiałów – Zadanie 4	3

Nazwa i numer zadania	Liczba potwierdzeń
Tyczenie fundamentów i ścian – Zadanie 1	2
Wykonanie tynków na powierzchni muru – Zadanie 14	2
Wykonanie spoinowania ścian – Zadanie 11	1
Wykonanie murów zbrojonych – Zadanie 7	1

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 9. Egzaminy dla zadań zawodowych w zawodzie Technolog robót wykończeniowych w budownictwie

Nazwa i numer zadania	Liczba potwierdzeń
Wykonanie powłok malarskich – Zadanie 7	18
Wykonanie naprawy tynków wewnętrznych i zewnętrznych – Zadanie 2	11
Ułożenie podłogi drewnianej na legarach – Zadanie 4	11
Ułożenie podłogi z paneli podłogowych – Zadanie 5	11
Wykonanie wykończenia ścian tapetami – Zadanie 8	11
Wykonanie tynków gipsowych – Zadanie 1	10
Przygotowanie podłoża pod ułożenie podłogi – Zadanie 3	9
Ułożenie podłogi z klepki – Zadanie 6	7
Wykonanie montażu paneli ściennych – Zadanie 9	7
Wykonanie montażu elementów sztukatorskich – Zadanie 10	1

Źródło: Opracowanie własne.

Ewaluacja programów potwierdzania kwalifikacji

W projekcie „Pokaż swoje kwalifikacje – pilotażowy program potwierdzania kwalifikacji zawodowych dla całego zawodu i zadań zawodowych” prowadzono systematyczny, bieżący monitoring podejmowanych działań oraz rezultatów. „Monitorowanie można zdefiniować, jako proces systematycznego zbierania i analizowania ilościowych i jakościowych informacji na temat wdrażanego projektu (...) w aspekcie finansowym i rzeczowym, mający na celu zapewnienie zgodności jego

realizacji z wcześniej zatwierdzonymi założeniami i celami"[190]. Oznacza to, że celem monitorowania jest bieżące wykrywanie potencjalnych nieprawidłowości i ich korygowanie.

Przez ewaluację można rozumieć proces zbierania, analizowania, interpretowania oraz przekazywania informacji na temat skuteczności programów o charakterze społecznym, którego celem jest poprawa sytuacji społecznej przy wykorzystaniu metod właściwych dla tych nauk[191]. Zgodnie z definicją Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego[192] ewaluacja ma na celu poprawę jakości działań (w tym polityk publicznych). W niniejszym projekcie zaplanowano przeprowadzenie zewnętrznej ewaluacji ex-post, mającej zapewnić niezależność formułowanych opinii.

Podczas ewaluacji odniesiono się do następujących kryteriów ewaluacyjnych[193]:

- skuteczności i użyteczności (czy wszystkie cele projektu zostały osiągnięte? Czy rzeczywiste efekty projektu są zgodne z potrzebami?),
- odpowiedniości (czy cele, założenia projektu są zgodne z potrzebami?),
- długotrwałości (czy efekty projektu są trwałe?).

Ocena poziomu realizacji celów projektu

Cel główny „wdrożenie w województwie podlaskim do końca 2011 roku pilotażowego programu uelastycznienia systemu potwierdzania kwalifikacji zawodowych, a tym samym zwiększenie dostępu i udziału mieszkańców województwa podlaskiego w formach kształcenia ustawicznego dla dorosłych" został osiągnięty poprzez realizację celów szczegółowych. W ramach projektu objęto wsparciem 150 mieszkańców województwa podlaskiego w wieku 25−64 lata. Grupa docelowa była zróżnicowana również pod względem statusu uczestników na rynku pracy. We wniosku o dofinansowanie założono przeszkolenie 50 osób bez-

---

[190] T. Kierzkowski, *Ocena (ewaluacja) programów i projektów o charakterze społeczno-gospodarczym w kontekście przystąpienia Polski do Unii Europejskiej*, Warszawa 2002, s. 15.

[191] P.H. Rossi, H.E. Freeman, M.W. Lipsey, *Evaluation. A systematic approach. Sage Publications*, Thousand Oaks-London-New Delhi, 1999.

[192] *Standardy ewaluacji*, PTE, Warszawa 2008, s. www.pte.org.pl,

[193] Jednym z kryteriów oceny jest także efektywność. Ocena efektywności projektu nie może być dokonana tylko na podstawie przeliczenia wielkości dofinansowania na jednego uczestnika. Oceniany projekt jest projektem pilotażowym. Stąd też efektywność w tym przypadku oceniono pod kątem osiągniętych rezultatów.

robotnych oraz 100 zatrudnionych. W praktyce, po zrealizowanej części szkoleniowej projektu i konsultacjach indywidualnych, wsparcie uzyskało 50 bez pracy, w tym 32 bezrobotnych i 18 nieaktywnych zawodowo, oraz 100 osób zatrudnionych. Łącznie projekt ukończyło 150 osób, w tym 142 osoby potwierdziły kwalifikacje zgodnie z zaplanowaną ścieżką: dla całego zawodu w ramach egzaminu czeladniczego 52 osoby oraz 15 osób w ramach egzaminu mistrzowskiego i 75 osób w ramach egzaminu dla zadań zawodowych. Osoby te uzyskały certyfikat potwierdzający kwalifikacje zawodowe. By zrealizować główny cel projektu, przyjęto cele szczegółowe, które niejako podzieliły projekt na dwa obszary. Pierwszy dotyczył możliwości potwierdzenia kwalifikacji zawodowych co najmniej 60 osób w ramach tradycyjnych egzaminów czeladniczych i mistrzowskich. Innowacją zastosowaną w tej części projektu było uwzględnienie aktualnych luk kompetencyjnych, które zostały wcześniej zdiagnozowane wśród uczestników i uzupełnione podczas szkoleń przygotowujących do zdania egzaminu. Drugi cel szczegółowy zaplanowany w projekcie również zakładał potwierdzenie kwalifikacji zawodowych co najmniej 60 osób.

We wniosku o dofinansowanie projektu założono, że:

- 75 osób (co najmniej 50 mężczyzn) zostanie przeszkolonych w zakresie wyrównywania luk kompetencyjnych,
- co najmniej 60 z 75 uczestników egzaminów (w tym co najmniej 40 mężczyzn) potwierdzi skutecznie kwalifikacje w całych zawodach,
- co najmniej 60 z 75 uczestników egzaminów (w tym co najmniej 40 mężczyzn) potwierdzi skutecznie kwalifikacje w zakresie poszczególnych zadań zawodowych,
- opracowane zostaną dwa innowacyjne programy potwierdzania kwalifikacji zawodowych,
- zwiększą się szanse na zatrudnienie lub utrzymanie zatrudnienia dla osób, które nie posiadały potwierdzonych kwalifikacji,
- uzyskane zostaną nowe doświadczenia regionalne związane z wdrażaniem Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji,
- członkowie komisji egzaminacyjnych zostaną przygotowani do nowego podejścia do egzaminów potwierdzających kwalifikacje.

Powyższe wskaźniki twarde można uznać za zrealizowane. Na etapie projektowania przyjęto, że jednakowym zainteresowaniem cieszyć się będą obie drogi potwierdzania kwalifikacji, jednak w trakcie realizacji okazało się, że minimalnie większym zainteresowaniem cieszyło się potwierdzanie kwalifikacji dla zadań zawodowych. Podczas badań uzy-

skano informację, że uczestnicy szkoleń wyrównujących luki kompetencyjne byli znacznie lepiej przygotowani do egzaminu niż osoby odbywające tylko kurs przygotowawczy.

W trakcie realizacji projektu zdobyto doświadczenia związane z wdrażaniem Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji.

Przygotowano członków komisji egzaminacyjnych do nowego podejścia do egzaminów potwierdzających kwalifikacje. Aż 3/4 uczestników uznało, że szkolenie poszerzyło ich dotychczasową wiedzę i umiejętności. Zaledwie 5% stwierdziło, że szkolenie raczej nie poszerzyło ich wiedzy, dodatkowo 85% uczestników uznało, że zdobyte umiejętności przydadzą się w dalszej pracy. Jedynie 10% stwierdziło, że raczej nie wykorzystają tego w przyszłości. Większość szkolonych członków komisji stwierdziła, iż zasadne jest wprowadzenia systemu potwierdzania kwalifikacji zawodowych z wybranych zadań zawodowych, w tym 45% uczestników było o tym przekonanych. Tylko 5% uczestników sceptycznie wyraziło się o nowej metodzie (tym samym spełniono kryterium użyteczności − rzeczywiste efekty projektu są zgodne z potrzebami mieszkańców regionu).

Realizacja projektu przyczyniła się do zwiększenia szans na zatrudnienie lub utrzymanie zatrudnienia dla osób, które nie posiadały potwierdzonych kwalifikacji. W opinii ponad połowy beneficjentów udział w projekcie raczej wpływał na ich pozycję na rynku pracy, 40% było o tym przekonanych. Uczestnicy oceniali również użyteczność zdobytej podczas zajęć wiedzy. Ponad połowa osób dobrze ją oceniła, a nieco ponad 42% oceniło ją bardzo dobrze. Ponad 5% respondentów użyteczność wiedzy określiło średnio. Na to samo pytanie odpowiadali także uczestnicy konsultacji indywidualnych. Dokładnie połowa respondentów oceniła dobrze praktyczną użyteczność zdobytej wiedzy, nieco ponad 43% oceniło ją bardzo dobrze. Zaledwie niespełna 7% praktyczną użyteczność wiedzy oceniło średnio. Większość uczestników konsultacji indywidualnych uznała, że szkolenie zwiększyło ich szanse na zdanie egzaminu. Ponad 80% badanych odpowiedziało, że zdecydowanie miało to wpływ na potwierdzenie kwalifikacji, niespełna 33% osób, że raczej wpłynęło to na zdanie egzaminu, a niecałe 3% było niezdecydowanych. Warto zaznaczyć, iż nie było osób, które uznały, że szkolenie nie miało wpływu na zdanie egzaminu (tym samym spełniono kryterium użyteczności − rzeczywiste efekty projektu są zgodne z potrzebami mieszkańców regionu).

Ocena trafności zastosowanych programów

Kurs przygotowujący do zdania egzaminu, koncentrujący się na wcześniej zdiagnozowanych lukach zawodowych, został przez uczestników bardzo dobrze oceniony. Jedynie jedna osoba nie potrafiła określić, czy kurs spełnił jej oczekiwania czy też nie, pozostałe osoby określiły, że szkolenie raczej spełniło (30,14%) oraz zdecydowanie spełniło (68,49%) ich oczekiwania. Równie dobrze zostały ocenione konsultacje indywidualne. Jedynie niespełna 3% uczestników nie było w stanie określić, czy konsultacje indywidualne spełniły ich oczekiwania. Pozostałe 97% oceniło otrzymane wsparcie pozytywnie. Oczekiwania prawie 62% uczestników zdecydowanie zostały spełnione, natomiast ponad 35% – raczej spełnione. Jakość otrzymanych usług została bardzo pozytywnie oceniona przez uczestników. Zdecydowana większość – nieco ponad 63% – oceniła je bardzo dobrze. Dobrze otrzymane usługi oceniło niespełna 33% uczestników, a zaledwie 4% określiło jakość otrzymanych usług jako średnią. Uczestnicy poddali ocenie także jakość i przydatność materiałów szkoleniowych. Tu również oceny były bardzo wysokie, zaledwie niespełna 5,5% uczestników oceniło je średnio, pozostali uznali, że materiały szkoleniowe były dobre lub bardzo dobre.

Większość uczestników wyraziła potrzebę wydłużenia kursu (41,1% − trochę wydłużyć, 8,22% − znacznie wydłużyć). Osób, które uznały, że czas trwania szkolenia był odpowiedni, było 47,94%. Większość uczestników konsultacji uznała, że czas poświęcony na poszczególne bloki tematyczne był wystarczający. Uczestnicy konsultacji wypowiedzieli się także na temat kursu uzupełniającego luki kompetencyjne. Według większości (69,86%) czasu było wystarczająco, niespełna 25% uczestników wyraziła chęć zwiększenia liczby godzin poświęconych na różne formy zajęć, a zaledwie nieco ponad 5% wyraziło chęć skrócenia czasu poświęconego na różne formy zajęć.

Uczestnicy szkoleń do wad szkoleń zaliczyli:

- mało ćwiczeń i nowinek technicznych,
- za mało zajęć praktycznych,
- zbyt ogólne omówienie poszczególnych zawodów.

Zalet uczestnicy wymienili zdecydowanie więcej, oto przykładowe:

- zajęcia po godzinach pracy,
- dostępność materiałów dydaktycznych,
- profesjonalizm prowadzących zajęcia,
- możliwość wymiany doświadczeń zawodowych,
- atmosfera zajęć zachęcająca do nauki,
- organizacja techniczna kursu,

- bogata tematyka zajęć,
- jasność przekazywanych treści.

Uczestnicy konsultacji indywidualnych wymienili tylko jedną wadę. Według jednego z nich rozmowa z konsultantem była za krótka. Jeśli natomiast chodzi o zalety, to podobnie jak uczestnicy szkoleń, wymienili ich wiele. Do zalet zaliczyli:

- wyczerpujące odpowiedzi na pytania i wyjaśnienie zagadnień związanych z tematyką zadania,
- fachowość i profesjonalizm konsultanta,
- luźną formę rozmowy,
- ciekawość poruszanych tematów zawodowych,
- ogólną organizację konsultacji,
- porady odnośnie do różnych tematów.

Egzaminatorzy stosujący nowe rozwiązania przygotowywani byli w ramach szkoleń do egzaminowania według nowych programów potwierdzania kwalifikacji. Aż 70% egzaminatorów uznało, że szkolenie spełniło ich oczekiwania, w tym 35% było o tym przekonanych, 5% oceniło, że szkolenie zdecydowanie nie spełniło ich oczekiwań. Zdecydowana większość uczestników uznała, że szkolenie miało odpowiedni wymiar czasowy, 35% uznało, że szkolenie było za długie, w tym 15% było o tym przekonanych. Uczestnicy wysoko ocenili otrzymane materiały szkoleniowe. Zdecydowana większość uznała, że wyczerpująco omawiały one zagadnienia egzaminowania i że będą przydatne w dalszej pracy w komisji egzaminacyjnej.

Sposób potwierdzania kwalifikacji, jaki zastosowano w projekcie, według większości respondentów (65%) był właściwy lub raczej właściwy (29%). Uczestnikom szkoleń uzupełniających luki kompetencyjne zadano pytanie, czy ich zdaniem ważne jest rozpoznanie różnicy między tym, co umieją, a tym, co jest wymagane na egzaminie. Większość uznała, że jest to ważne (46,03%) lub bardzo ważne (28,57%). Wśród respondentów sporo było osób, które nie miały co do tego sprecyzowanego zdania (20,63%). Pojawiło się jedynie kilka odpowiedzi, że to rozpoznanie nie jest ważne (4,76%). Niespełna połowa uznała, że szkolenie w dużym (28,57%) lub bardzo dużym (19,05%) stopniu pozwoliło na uzupełnienie ich braków w wiedzy. Równie duży odsetek respondentów uznał, że szkolenie w średnim stopniu uzupełniło luki kompetencyjne (42,86%). Warto zauważyć, że osób uznających, iż szkolenie uzupełniło ich braki w małym lub bardzo małym stopniu, było zaledwie 6. Szkolenia zastosowane w projekcie były skoncentrowane na lukach kompetencyjnych uczestników. W opinii 80% respondentów taka specyfika szko-

lenia podniosła jego wartość. Nieco ponad 38% było przekonanych o tym, że szkolenie skoncentrowane na brakach wiedzy lepiej przygotowuje do zdania egzaminu, a niespełna 43% stwierdziło, że raczej tak jest. Część beneficjentów nie potrafiła tego ocenić, a jeden z uczestników uznał, że tego typu szkolenie zdecydowanie nie różni się od powszechnie dostępnych na rynku. Połowa respondentów stwierdziła, że zadania zawodowe, z których mogli potwierdzać kwalifikacje, odpowiadały ich doświadczeniu zawodowemu. Niespełna 40% również przyznało, że były to raczej zadania, które odpowiadały ich doświadczeniu. Prawie 10% respondentów trudno było to określić. Eksperci uczestniczący w spotkaniu fokusowym również przyznali, że zadania zawodowe zdiagnozowano w sposób odpowiedni. W każdym z zawodów zawierały one przynajmniej minimum, które uczestnik powinien poznać, by mówić o częściowej znajomości zawodu. Według członka komisji egzaminacyjnej były one opisane w sposób jasny i zrozumiały zarówno dla beneficjenta, jak i dla członków komisji egzaminacyjnej.

Ponad połowa ankietowanych (55,36%) uznała, że udział w konsultacjach indywidualnych zdecydowanie pomógł im w zdaniu egzaminu, a niespełna ponad 27% przyznało, że raczej były pomocne.

Również eksperci na spotkaniu fokusowym przyznali, że forma konsultacji indywidualnych była odpowiednia do egzaminu z zadań zawodowych. Podkreślili oni, iż na takim spotkaniu konsultant wyłapywał braki u beneficjenta i wskazywał mu, na co powinien zwrócić uwagę i co jeszcze uzupełnić. Potwierdzenie kwalifikacji z zadań zawodowych stanowi niejako wstęp do potwierdzenia całego zawodu. Eksperci zwrócili uwagę na to, iż umożliwia ono rozpoczęcie drogi do zdobycia doświadczenia zawodowego oraz potwierdzenia kwalifikacji w całym zawodzie. Standardy egzaminacyjne spełniły oczekiwania większości badanych osób, w tym w bardzo dużym stopniu prawie 27%, a w dużym – niespełna 54%. Zaledwie 1% ankietowanych uznało, że standardy egzaminacyjne nie spełniły ich oczekiwań. Również na spotkaniu fokusowym potwierdzono, że zastosowane w projekcie standardy egzaminacyjne były na odpowiednim poziomie. Ankietowani oceniali również, w jakim stopniu formalne potwierdzenie kwalifikacji ułatwia wejście lub utrzymanie się na rynku pracy. Jedna trzecia respondentów uznała, że ułatwia to w dużym, a niespełna 29%, że w bardzo dużym stopniu. Nieco ponad 31% uznało, że wpływ certyfikatu potwierdzającego kwalifikacje w średnim stopniu wpływa na ich sytuację na rynku pracy. Zdecydowana większość ankietowanych (74,56%) uznała, że w zawodach rzemieślniczych niezbędne jest nieustanne podwyższanie własnych umiejętności. Niespełna 17% badanych również zauważyło potrzebę kształcenia usta-

wicznego. Warto zauważyć, że wśród respondentów zaledwie 1% nie dostrzega potrzeby ciągłego kształcenia i podnoszenia własnych umiejętności zawodowych.

W projekcie przyjęto trafny model potwierdzania kwalifikacji, który był poprzedzony szkoleniem uzupełniającym luki kompetencyjne. Na spotkaniu fokusowym członkowie komisji egzaminacyjnej zwrócili uwagę na fakt, iż bardzo istotne jest wyłapanie braków u poszczególnych osób, a następnie uzupełnienie tych braków i przygotowanie pod kątem zdania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Eksperci stwierdzili, że zdiagnozowanie luk kompetencyjnych wśród grupy uczestników pozwoliło we właściwy sposób podejść do danego beneficjenta. Prowadzący zajęcia wiedział, jaki jest zasób wiedzy osoby biorącej udział w szkoleniu, jakie braki należy uzupełnić przed przystąpieniem do egzaminu zawodowego. Najwłaściwszym podejściem jest diagnozowanie luk kompetencyjnych na etapie rekrutacji, tak, aby istniała możliwość tworzenia grup szkoleniowych w zależności od poziomu wiedzy uczestników i aby umożliwić prowadzącemu dostosowanie programu szkolenia do potrzeb osób uczestniczących.

Szkolenia ukierunkowane na uzupełnienie luk kompetencyjnych lepiej niż tradycyjne oferowane na ryku szkolenia przygotowują do zdania egzaminu, gdyż są bardziej skoncentrowane na brakach w wiedzy uczestników. Zdiagnozowanie luk kompetencyjnych beneficjentów przed rozpoczęciem nauki pozwoliło w bardziej efektywny sposób wykorzystać czas przeznaczony na szkolenie. Uczestnicy zogniskowanego wywiadu grupowego uznali, iż beneficjenci szkoleń zorganizowanych w projekcie byli lepiej przygotowani od innych osób przychodzących na egzamin z pełnego zawodu.

W opinii osób objętych badaniami jakościowymi potwierdzenie kwalifikacji z zadania zawodowego może być pierwszym krokiem do zdobycia tytułu czeladnika czy mistrza. Osoba, która potwierdziła kwalifikacje w konkretnym zadaniu zawodowym, może rozpocząć formalną praktykę w danym zawodzie, co w konsekwencji później umożliwi jej przystąpienie do egzaminu z pełnego zawodu.

Egzaminatorzy na spotkaniu fokusowym stwierdzili, że należy upowszechniać rozwiązanie zastosowane w projekcie odnośnie do potwierdzania kwalifikacji z wybranych zadań zawodowych. Ważnym aspektem jest informowanie pracodawców, że certyfikat potwierdza kwalifikacje danej osoby w ściśle określonych, konkretnych zagadnieniach. Takie formalne potwierdzenie konkretnych umiejętności w części zawodu przełamuje pewną barierę w momencie przyjęcia do pracy, stanowi poświadczenie posiadania oczekiwanych kwalifikacji.

Możliwe jest, by w przyszłości tego typu egzaminy były powszechnie dostępne na rynku pracy. Jednak potrzebne są działania skierowane zarówno do pracodawców, jak i pracobiorców. Należy upowszechnić to rozwiązanie, sprawić, by stało się ono popularne. Jeżeli obie strony będą wiedziały, że taka forma potwierdzania kwalifikacji istnieje, to będzie to korzyść obopólna. Pracodawcy często potrzebują pracowników wyspecjalizowanych w konkretnym zadaniu, a to rozwiązanie jak najbardziej potwierdza wąską specjalizację danej osoby. Na pewno potrzeba trochę czasu, by tego typu rozwiązanie stało się powszechne, ale jednocześnie należy podjąć odpowiednie działania, by dotarło do wszystkich zainteresowanych.

Potwierdzenie kwalifikacji zawodowych niewątpliwie ułatwia wejście na rynek pracy i utrzymanie się na nim. Posiadanie certyfikatu potwierdzającego umiejętności z danego zawodu czy z zadań zawodowych jest zapewnieniem, że dany człowiek posiadł wiedzę z konkretnego zakresu. Posiadanie potwierdzenia choć części kwalifikacji daje niejako zapewnienie pracodawcy, że ten człowiek tę konkretną pracę potrafi wykonywać.

Nie można również zapominać o tym, że w zawodach rzemieślniczych ważne jest ciągłe podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Głównie spowodowane to jest wciąż zmieniającą się technologią. Z punktu widzenia pracodawcy jest mile widziane, jeżeli pracownik ma chęć uaktualniać swoją wiedzę i zdobywa na to konkretne potwierdzenie.

Należy podejmować działania zmierzające do upowszechnienia rozwiązań zastosowanych w projekcie. Trzeba promować zarówno wśród pracodawców, jak i pracowników, formę potwierdzania kwalifikacji z zadań zawodowych, a nie tylko z całości zawodu.

Ocena trwałości zastosowanych rozwiązań

W przypadku tzw. miękkich projektów, gdzie głównymi rezultatami jest podniesienie wiedzy uczestników szkoleń, ocena trwałości efektów może być prowadzona dwutorowo:

- z punktu widzenia beneficjenta – uzyskał dodatkowe kwalifikacje bądź je potwierdził, co w przypadku prawie połowy uczestników wiązało się z uzyskaniem tytułu czeladnika lub mistrza (a więc kwalifikacje nadane bez możliwości ich utraty) oraz certyfikatu z potwierdzeniem zadań zawodowych. W ramach projektu tytuł czeladnika lub mistrza w zawodzie stolarz otrzymało 30 osób, monter instalacji sanitarnych − 12, dekarz – 8, murarz − 5, malarz – tapeciarz − 3, blacharz – 2, technolog robót wykończeniowych w budownictwie – 7. Kwalifikacje dla zadań zawo-

dowych potwierdziło zaś w zawodzie stolarz − 5 osób, monter − 23, dekarz − 4, murarz – 11, technolog robót wykończeniowych w budownictwie − 32 osoby.

- Z punktu widzenia realizatora: trwałość dotyczyć może stosowania przyjętych rozwiązań. W tym przypadku Izba zainteresowana jest kontynuowaniem wypracowanych rozwiązań. Większość uczestników szkoleń (ponad 97%) uznała, że projekt należałoby kontynuować, w tym ponad 67% było o tym przekonanych. Większość uczestników konsultacji indywidualnych opowiedziała się za kontynuacją projektu, jednak przekonanych było o tym zaledwie niespełna 39%.

Wnioski z ewaluacji programów

Projekt „Pokaż swoje kwalifikacje – pilotażowy program potwierdzania kwalifikacji zawodowych dla całego zawodu i zadań zawodowych" był pozytywnie oceniony zarówno przez osoby potwierdzające kwalifikacje w całym zawodzie, jak i z wybranych zadań zawodowych. Również osoby odpowiedzialne za realizację projektu, egzaminatorzy potwierdzający kwalifikacje, trenerzy uzupełniający luki zdiagnozowane kompetencyjne, doradcy udzielający porad w zakresie zadań zawodowych czy wreszcie eksperci zespołu projektowego uznali, iż projekt nie tylko zrealizował zakładane cele, ale może inspirować i stanowić dobrą praktykę dla innych instytucji rynku pracy zainteresowanych problematyką potwierdzania kwalifikacji. W tym celu warto sformułować listę wniosków z ewaluacji projektu, które mogą być wskazówką dla innych instytucji planujących wdrożenie lub zastosowanie wypracowanych rozwiązań.

Wnioski z badania:

- Struktura organizacyjna przyjęta na potrzeby wdrażania i realizacji projektu była właściwie zaplanowana i pozwoliła na zrealizowanie przyjętych w projekcie działań. Nie wystąpiły żadne istotne problemy dotyczące zarządzania, realizacji projektu zgodnie z harmonogramem, rozliczania wniosków o płatność.
- Najefektywniejszym sposobem rekrutacji okazał się bezpośredni kontakt z potencjalnym beneficjentem. podczas planowania rekrutacji i promocji w kolejnych projektach warto więcej środków przeznaczyć na osoby rekrutujące niż ogłoszenia w mediach.
- Bardzo duży sukces w procesie rekrutacji stanowiła współpraca z instytucjami rynku pracy, która we właściwy sposób pozwoliła dotrzeć do grupy osób bezrobotnych. Przy pozyskiwaniu do pro-

jektu osób bezrobotnych wskazana jest współpraca z powiatowymi urzędami pracy.

- Na rynku pracy oprócz osób zarejestrowanych w urzędach pracy znajduje się duża grupa osób pozostających bez zatrudnienia, ale niezarejestrowanych. Stąd też warto podczas planowania działań uwzględniać również tę kategorię beneficjentów.
- Szkolenie dla egzaminatorów zostało pozytywnie ocenione przez uczestników. Pozwoliło zrozumieć innowacyjną, zastosowaną po raz pierwszy w projekcie formę potwierdzania kwalifikacji zawodowych z wybranych zadań zawodowych. 85% uczestników szkolenia stwierdziło, że zdobyte podczas szkolenia umiejętności będą przydatne w pracy w komisji egzaminacyjnej. Osoby, które w przyszłości będą prowadzić egzaminy z zadań zawodowych, powinny być uprzednio do tego przygotowane, przeszkolone.
- Uczestnicy projektu zdający egzamin z pełnych zawodów pozytywnie ocenili szkolenie uzupełniające luki kompetencyjne. Ta nowa forma szkolenia bardzo dobrze przygotowała ich do zdania egzaminu zawodowego. 80% badanych uznało, że tego typu kurs lepiej przygotowuje do zdania egzaminu niż tradycyjny, dostępny na rynku.
- Pilotażowy program potwierdzania kwalifikacji z zadań zawodowych został pozytywnie oceniony przez uczestników. Jednocześnie należy zaznaczyć, iż była to forma bardziej przyjazna i dostępna dla chcących potwierdzić swoje umiejętności, gdyż nie wymagała udokumentowania stażu pracy.
- Egzaminy z pełnych zawodów i z zadań zawodowych spełniły oczekiwania uczestników. Potwierdzenie kwalifikacji zawodowych poprawiło sytuację pracujących na rynku pracy, a bezrobotnym w pewnym stopniu ułatwiły wejście na rynek pracy. W opinii ponad 60% respondentów badania CATI ułatwia w dużym lub bardzo dużym stopniu wejście lub utrzymanie się na rynku pracy.
- Z możliwości potwierdzenia kwalifikacji w formie zadań zawodowych częściej korzystały osoby starsze, po 45. roku życia, natomiast egzamin z pełnego zawodu zdawały osoby młodsze. Stąd też w szczególności do tych grup należy kierować ofertę formalnego potwierdzania kwalifikacji.
- Egzamin z zadań zawodowych, z uwagi na fakt, iż nie wymaga posiadania udokumentowanego doświadczenia zawodowego,

jest bardziej przystępny dla osób bezrobotnych i nieaktywnych zawodowo.

- Należy uświadamiać pracodawcom i pracownikom korzyści płynące z zastosowania tej formy potwierdzania kwalifikacji zawodowych.

Rekomendacje dla możliwych zastosowań modeli potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych

Ewaluacja projektu wskazuje na duże możliwości wdrożeniowe testowanych w projekcie rozwiązań. Nie budzi wątpliwości fakt, iż nowe, bardziej elastyczne formy potwierdzania kwalifikacji są korzystne zarówno dla osób pracujących, jak i bezrobotnych. Szerokie spektrum grupy docelowej projektu, obejmujące zarówno osoby bezrobotne, pracujące, jak też osoby po 45. roku życia, osoby zagrożone wykluczeniem z rynku pracy ze względu na wiek, niski poziom wykształcenia czy miejsce zamieszkania na obszarach wiejskich, pozwala odnieść rezultaty projektu i zastosowane w nim metody do szerszego kontekstu rynku pracy czy polityki społecznej w regionie. Otwieranie rynku pracy dla osób, które nie mogą zdobyć kwalifikacji w sposób formalny lub kompletny dla całego zawodu ze względu na ograniczenia zdrowotne, intelektualne czy rodzinne, ukazuje szerszy kontekst wypracowanych rozwiązań. Dotyczą one przecież takich zagadnień, jak integracja społeczna czy polityka edukacyjna regionu. Nowe możliwości potwierdzania kwalifikacji są szansą dla osób posiadających kwalifikacje zdobyte w sposób nieformalny lub nietypowy, a także dla osób powracających na podlaski rynek pracy z szarej strefy lub emigracji zawodowej. Przyjmując szerszą perspektywę wdrożenia wypracowanych rozwiązań, warto ocenić ich potencjał w kontekście zadań instytucji rynku pracy, instytucji edukacyjnych i szkoleniowych oraz organizacji pozarządowych kształtujących kapitał ludzki regionu. Dlatego też punktem odniesienia rekomendacji będą priorytety regionalnego komponentu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, w ramach którego wdrażano przedstawione rozwiązania.

Programy potwierdzania kwalifikacji w kontekście promocji kształcenia ustawicznego

Projekt „Pokaż swoje kwalifikacje – pilotażowy program potwierdzania kwalifikacji zawodowych dla całego zawodu i zadań zawodowych" realizowany był w ramach Działania 9.3. Upowszechnianie formalnego kształcenia ustawicznego w Priorytecie IX Rozwój wykształce-

nia i kompetencji w regionie Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w województwie podlaskim. Zgodnie ze Szczegółowym Opisem Priorytetów POKL[194] całe przedsięwzięcie realizowane było w ramach typu projektu, jakim są „Programy formalnego potwierdzania kwalifikacji ogólnych i zawodowych zdobytych w sposób pozaformalny i nieformalny (wsparcie dla osób, które z własnej inicjatywy deklarują chęć przystąpienia do egzaminu zewnętrznego i potwierdzenia posiadanych kwalifikacji)".

W związku z powyższym nasuwa się pytanie, w jaki sposób wypracowane i zastosowane w projekcie ścieżki potwierdzania kwalifikacji przyczyniają się do promocji kształcenia ustawicznego? Zgodnie z uzasadnieniem przedstawionym w Szczegółowym Opisie Priorytetów POKL[195] stopień upowszechnienia kształcenia ustawicznego w Polsce jest niższy niż w krajach Unii Europejskiej oraz, co może być najbardziej niepokojące, z kształcenia ustawicznego w Polsce dużo częściej − i przede wszystkim − korzystają osoby z wykształceniem wyższym niż osoby o niskich kwalifikacjach i w gorszej sytuacji na rynku pracy. Zastosowany w projekcie program potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych wydaje się być w tym kontekście znakomitą ofertą dla osób bez pełnego wykształcenia zawodowego, a więc osób o niższych kwalifikacjach. Do egzaminu dla zadań zawodowych mogą przecież podchodzić osoby, które zdobyły kwalifikacje w sposób nieformalny, jednak kwalifikacje te nie spełniają wymaganego zakresu wiedzy i umiejętności dla całego zawodu. Program 2. zastosowany w projekcie jest więc instrumentem włączania do rynku pracy osób z niepełnym wykształceniem lub szczątkowymi kwalifikacjami. W tym przypadku integracja zawodowa osób pozostających dotąd ze względów formalnych na marginesie rynku pracy jest pierwszym krokiem, a jednocześnie ekonomicznym warunkiem ich dalszego kształcenia się, co promuje kształcenie ustawiczne także w formach szkolnych. Analiza kilkunastu zadań zawodowych dokonana przez doradcę z kandydatem do potwierdzenia kwalifikacji ukazuje mu perspektywy dalszego rozwoju w tym zawodzie i motywuje do zdobywania wiedzy i doświadczeń dla dalszych zadań zawodowych. W tym sensie potwierdzenie kwalifikacji dla jednego zadania zawodowego oraz zastosowanie specjalistycznego doradztwa może być okazją do tworzenia indywidualnego planu szkoleniowego realizowa-

[194] Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013; Warszawa 1 czerwca 2010; s. 280.
[195] *Tamże*, s 278.

nego w formie szkolnej dla całego zawodu lub formie pozaszkolnej (w ramach kursów i szkoleń) dla poszczególnych zadań zawodowych. Można traktować to rozwiązanie jako metodę wiązania osoby z niskimi kwalifikacjami z rynkiem pracy oraz rynkiem edukacyjnym.

W podobny sposób kształcenie ustawiczne może promować Program 1. oparty na badaniu luk kompetencyjnych oraz szkoleniu zawodowym przygotowującym do egzaminu czeladniczego lub mistrzowskiego. W tym przypadku promowane jest podejście krytyczne oraz rozwojowe do posiadanych kwalifikacji, w którym ważna jest rzetelna ocena tego, co wie i umie pracownik, w kontekście realnych potrzeb rynku pracy. Ocena ta może być prowadzona z zaangażowaniem pracodawcy, który tworzy test luk kompetencyjnych lub prowadzi badanie, a następnie projektuje szkolenie uzupełniające kwalifikacje zawodowe. Model ten przesuwa akcenty z formalnych aspektów kwalifikacji na ich walory praktyczne, istotne aktualnie, tu i teraz lub dla konkretnych pracodawców. Rozwiązanie to promuje ustawiczną weryfikację posiadanych kwalifikacji oraz ich rozwój poprzez przechodzenie z poziomu czeladniczego na poziom mistrzowski. Program ukazuje konieczność uzupełnienia kwalifikacji, a poprzez zastosowanie egzaminów czeladniczych i mistrzowskich dających prestiżowy tytuł motywuje do kształcenia ustawicznego dającego przepustkę do tych egzaminów.

Innym aspektem promocji kształcenia ustawicznego jest podniesienie i dostosowanie kwalifikacji i umiejętności osób pracujących do potrzeb regionalnej gospodarki. Jest to cel Działania 8.1. „Rozwój pracowników i przedsiębiorstw w regionie” w ramach Priorytetu VIII Regionalne kadry gospodarki, a w szczególności poddziałań 8.1.1. „Wspieranie rozwoju kwalifikacji zawodowych i doradztwo dla przedsiębiorstw” oraz 8.1.2. „Wsparcie procesów adaptacyjnych i modernizacyjnych w regionie”. Zastosowanie nowych rozwiązań oceny kwalifikacji zawodowych pracowników poprzez zastosowanie testów luk kompetencyjnych lub listy zadań zawodowych występujących w ramach stanowiska pracy może być punktem wyjścia zarządzania kompetencjami w firmie. Umiejętność wydzielania zadań zawodowych oraz opisu tych zadań może być kluczowym instrumentem do budowania drzewa kompetencji w firmie, będącego podstawą zarządzania strategicznego dla firmy. Jednym słowem, rozwiązania zastosowane w ramach opisanych programów mogą być instrumentem zarządzania przedsiębiorstwami, planowania rozwoju, kształcenia czy awansu personelu. Niektóre z tych rozwiązań, takie jak awans poziomy lub przekwalifikowanie na podstawie opisanych i potwierdzonych zadań zawodowych istotnych dla przyszłości firmy, mogą mieć niebagatelne znaczenie w zwiększaniu adaptacyjności firmy

w obliczu kryzysu. Należy podkreślić, iż każdorazowo zmiany te wpływają pozytywnie na rozwój kształcenia ustawicznego i są katalizatorem rozwoju oferty edukacyjnej w regionie zarówno w formach szkolnych, jak też kursowych.

Potwierdzanie kwalifikacji dla zadań w kontekście rozwoju szkolnictwa zawodowego

Drugim istotnym aspektem oceny wypracowanych metod potwierdzania kwalifikacji jest kwestia szkolnictwa zawodowego. Problemy szkolnictwa zawodowego były istotnym kontekstem tego opracowania. Jak już wspomniano w przypadku promocji kształcenia ustawicznego, program potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych jest ofertą dla tych osób, które nie skorzystały w pełni z kształcenia formalnego lub musiały przedwcześnie przerwać swoją edukację. W pewnym sensie programy te uzupełniają ofertę szkolnictwa zawodowego, poprzez interwencję w obszarach, w których szkolnictwo zawodowe nie mogło odnieść sukcesu.

Jednak problematyka potwierdzania kwalifikacji zawodowych wykracza poza doraźną interwencję wprowadzenia osoby bezrobotnej na rynek pracy. Dotyka kształcenia zawodowego w kontekście standardów egzaminacyjnych dla czeladnika lub mistrza oraz metod edukacyjnych związanych ze zdobyciem wiedzy i doświadczenia spełniających te standardy. Z drugiej strony program potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych próbuje implementować w praktykę rynku pracy rozwiązania Modułowego Systemu Kształcenia (MES), które są tak ważne dla szkolnictwa zawodowego. W związku z powyższym rozwiązania zastosowane w projekcie mogą być inspirujące dla innych przedsięwzięć projektowych związanych z rozwojem szkolnictwa zawodowego. Obszar ten został przewidziany w innym działaniu Priorytetu IX Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, jakim jest działanie 9.2 „Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego". Celem tego działania jest wzmocnienie atrakcyjności i podniesienie jakości oferty edukacyjnej szkół i placówek oświatowych prowadzących kształcenie zawodowe (z wyłączeniem kształcenia osób dorosłych) służące podniesieniu zdolności uczniów do przyszłego zatrudnienia[196]. W ramach tego działania przewidziano typ projektu, jakim jest program rozwojowy szkoły związany z modernizacją oferty kształcenia zawodowego i dostosowaniem jej do potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy. Znamienne jest,

[196] *Tamże*, s. 271.

iż w Planie Działania POKL na rok 2011 oraz 2012 w województwie podlaskim wskazuje się wdrożenie MES w szkołach zawodowych jako kryterium strategiczne w ocenie przedłożonych do dofinansowania projektów. Wskazanie jako kryterium strategicznego rozwiązań MES prezentuje wagę, jaką instytucja pośrednicząca przykłada do wdrażania tych rozwiązań w praktykę edukacyjną. Z innej strony fakt ten jest diagnozą stanu rzeczy, jakim jest niska popularność rozwiązań MES w szkołach zawodowych, które trzeba specjalnie motywować do stosowania MES w ramach projektów unijnych. Potwierdzają to wyniki badań prowadzonych przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Białymstoku w ramach projektu „Diagnoza stanu kształcenia zawodowego i potrzeb w zakresie modernizacji oferty kształcenia dotyczących efektywności i adekwatności kształcenia przez szkoły zawodowe w kontekście potrzeb regionalnego rynku pracy". W ramach tego projektu opracowano model programu rozwojowego odnoszący się między innymi do MES i Dualnego Systemu Kształcenia (DSK), jako jeden z trzech kluczowych obszarów modernizacji oferty edukacyjnej szkoły [197]. W ramach badania potrzeb edukacyjnych wytypowano 17 szkół znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji, dla których opracowano programy rozwojowe. Niestety, obszar MES był wybierany przez dyrekcję szkoły bardzo rzadko, ustępował popularnością DSK, e-Edukacji czy nowym rozwiązaniom w zakresie doradztwa i orientacji zawodowej. Badanie to potwierdza konieczność promocji MES w szkolnictwie zawodowym.

Pomysłem na skuteczną promocję MES w szkołach zawodowych są rozwiązania wypracowane w ramach projektu. Ścieżka potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych oparta na koncepcji MES promuje problematykę zadań zawodowych na rynku pracy. Można spodziewać się, że pracodawcy operujący zadaniami zawodowymi zaczną wywierać presję na szkolnictwo zawodowe, oczekując przygotowania absolwenta do pracy w oparciu o potwierdzony katalog zadań zawodowych, a nie jeden egzamin dla całego zawodu. Z analizy informacji i opinii uzyskanych od dyrekcji i kadry dydaktycznej szkół zawodowych w ramach przywołanego badania wynika, iż kluczową barierą wdrożenia MES jest zakres oraz koszt koniecznych zmian organizacyjnych w szkole, co zniechęca szkoły lub organy prowadzące do ich wdrażania.

[197] Raport z modułu III: *Badanie potrzeb edukacyjnych 17 wybranych szkół,* (2011), PSDB, BFKK.

Rozwiązanie wypracowane w projekcie może być alternatywną propozycją dla szkół zawodowych, przełamującą wskazane bariery. Kluczowym aspektem tego rozwiązania jest przesunięcie akcentu z kształcenia na proces potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych. Przeciwnicy takiego rozwiązania będą mieć w pewnym zakresie rację, jeśli stwierdzą, iż potwierdzenie kwalifikacji dla zadań zawodowych wymaga kształcenia modułowego. Jednak rozwiązanie projektowe dowodzi, że potwierdzenie kwalifikacji dla zadania zawodowego nie tylko nie wymaga kształcenia modułowego, lecz nie wymaga kształcenia w ogóle. Z praktyki projektu wynika, iż z powodzeniem można stosować tę ścieżkę egzaminacyjną dla osób, które nigdy nie kształciły się w danym zawodzie. Przyjęcie tej logiki uzasadnia podejmowanie prób wdrożenia w szkole dodatkowych egzaminów dla zadań zawodowych w okresie przejściowym, zanim MES będzie zastosowany w programach nauczania danego zawodu. Alternatywne lub uzupełniające egzaminy dla zadań zawodowych pozwalają uczniom potwierdzać kwalifikacje w trakcie nauki oraz, co wydaje się bardzo interesujące w kształceniu osób dorosłych, łączyć naukę i pracę przed zakończeniem kształcenia formalnego. Próby zastosowania egzaminów dla zadań zawodowych bez kompleksowego wdrożenia MES w programach nauczania zawodu podjęte zostały w innym projekcie testującym realizowanym w województwie podlaskim[198]. W projekcie tym jeden z obszarów badawczych i eksperymentalnych poświęcono wdrożeniu MES w życie szkoły poprzez testowanie nowych form potwierdzania kwalifikacji uczniów dla zadań zawodowych. Przykład ten dowodzi, iż przedstawione rozwiązania mogą być realną inspiracją dla modernizacji i rozwoju szkolnictwa zawodowego w regionie.

Programy potwierdzania kwalifikacji w kontekście aktywizacji osób bezrobotnych

Kolejnym obszarem możliwych zastosowań programów potwierdzania kwalifikacji wypracowanych w projekcie są działania na rzecz aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych lub zagrożonych bezrobociem. Działania te wpisują się w Priorytet VI POKL Rynek pracy otwarty dla wszystkich, w szczególności poddziałanie 6.1.1 – Wsparcie osób pozostających bez zatrudnienia na regionalnym rynku pracy. Celem tego działania jest podniesienie poziomu aktywności zawodowej, zdolności

[198] INNOWACJE EDUKACYJNE – program testowania i wdrażania nowych metod modernizacji oferty kształcenia zawodowego w województwie podlaskim, FIR, NFDK, 2010-2013 w ramach IX POKL.

do zatrudnienia osób pozostających bez zatrudnienia oraz stworzenie warunków dla rozwoju aktywności zawodowej w regionie. Zaproponowane rozwiązania wpisują się bezpośrednio w zwiększenie zdolności do zatrudnienia, gdyż potwierdzone kwalifikacje umożliwiają osobie bezrobotnej podjęcie starań o pracę. Oczywiście w przypadku potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych mamy do czynienia z podniesieniem zdolności do zatrudnienia osób w szczególnie trudnej sytuacji na rynku pracy, a więc osób o najniższych kwalifikacjach lub osób starszych z mniejszą motywacją do kształcenia ustawicznego w formach szkolnych. Dlatego też kompleksowe usługi łączące doradztwo na temat zadań zawodowych ze szkoleniem uzupełniającym luki kompetencyjne oraz przygotowującym do potwierdzenia kwalifikacji powinny być stałym elementem projektów dla osób bezrobotnych. Potwierdzenie kwalifikacji powinno każdorazowo być zwieńczeniem kosztownych szkoleń zmieniających lub uzupełniających kwalifikacje osób bezrobotnych, co zwiększy efektywność wsparcia. Powinno być też oferowane jako niezależna usługa dla tych osób, które posiadają wiedzę i doświadczenie zawodowe, jednak zdobyte w sposób nieformalny, co wymaga jedynie potwierdzenia tych kwalifikacji bez konieczności uczestnictwa w kosztownych szkoleniach i doradztwie. Przykładem takiego projektu może być przedsięwzięcie projektowane z udziałem Izby Rzemieślniczej i Przedsiębiorczości w Białymstoku oraz Białostockiej Fundacji Kształcenia Kadr skierowane do osób powracających na podlaski rynek pracy z szarej strefy lub emigracji zarobkowej[199].

Innym obszarem wsparcia osób zagrożonych bezrobociem są projekty reorientacji zawodowej realizowane w ramach Priorytetu VIII POKL poddziałania 8.1.2 Wsparcie procesów adaptacyjnych i modernizacyjnych w regionie, w szczególności projektów realizowanych w ramach typu projektu: szkolenia przekwalifikowujące i usługi doradcze w zakresie wyboru nowego zawodu i zdobycia nowych umiejętności zawodowych (w tym indywidualne plany działań i pomoc w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia). Ten typ projektu jest szczególnie istotny w województwie podlaskim dla wsparcia procesu reorientacji zawodowej rolników i domowników odchodzących z rolnictwa. W tym przypadku wsparcie kierowane jest do osób, które mają wiele umiejętności zdobytych nieformalnie w trakcie prowadzenia gospo-

[199] POWROTY – program potwierdzania kwalifikacji osób powracających na podlaski rynek pracy poprzez szkolenia, poradnictwo i egzaminy zawodowe, NFDK, 2009-2010, VI POKL.

darstwa rolnego oraz osób, które ze względu na wiek lub możliwości poznawcze nie będą w stanie uczestniczyć w kształceniu formalnym. Można się spodziewać, że w przypadku tych osób najprostszym rozwiązaniem będzie zastosowanie ścieżki potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych z dodatkowym elementem wsparcia doradczego, co zwiększyłoby efektywność oraz popularność projektów reorientacji zawodowej rolników i domowników. Proste i mniej zobowiązujące formy wsparcia procesu reorientacji mogą być interesujące dla tych rolników i domowników, którzy zaabsorbowani są obowiązkami w gospodarstwie rolnym i poszukują form dywersyfikacji swojej aktywności zawodowej.

W podobny sposób zaprezentowane rozwiązania mogą być inspiracją dla projektów kierowanych do osób po 50. roku życia, w zakresie promocji zawodów ginących związanych z dziedzictwem kulturowym miejsca zamieszkania. Potwierdzenie kwalifikacji zdobytych w sposób nieformalny w biegu życia oraz wykorzystanie ich w nowych planach aktywności zawodowej może być atrakcyjnym rozwiązaniem dla osób niezainteresowanych szkoleniem w ramach kształcenia ustawicznego, które nie jest dostosowane do potrzeb i możliwości ludzi starszych, szczególnie tych zamieszkujących zmarginalizowane obszary wiejskie. Rozwiązania takie testowane mogą być w innym projekcie realizowanym z udziałem Białostockiej Fundacji Kształcenia w ramach Laboratorium Obszary Wiejskie[200] lub w projekcie realizowanym przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr w partnerstwie z Izbą Rzemieślniczą i przedsiębiorczości w Białymstoku[201]. W tym drugim przypadku projekt dotyka kolejnego obszaru możliwych wdrożeń, jakim jest problematyka osób niepełnosprawnych oraz promocja ich zatrudnienia w rzemiośle i zawodach mało popularnych. Potwierdzanie kwalifikacji dla zadań zawodowych może okazać się w tym przypadku ważnym instrumentem włączania na rynek pracy osób, które ze względów zdrowotnych lub intelektualnych nie są w stanie potwierdzić kwalifikacji dla całego zawodu. Osoby te często nie są w stanie skorzystać z typowego szkolenia zawodowego. Otwarcie rynku pracy dla osób, które są w stanie wykonywać zadania zawodowe potrzebne na rynku pracy, których nie chcą wykonywać lepiej wykształcone osoby, jest tym obszarem polityki rynku

[200] INNOWACJE 50+ – program testowania i wdrażania nowych metod utrzymania aktywności zawodowej pracowników po 50. roku życia, WSE, ZDZ, BFKK, 2010-2013, VIII POKL.

[201] INNOWACJE RYNKU PRACY – testowanie i wdrażanie nowych metod promocji zatrudnienia w zawodach niszowych, ginących oraz mało popularnych, BFKK, PIRiP, 2011-2013, VI POKL.

pracy, gdzie warto zastosować potwierdzanie kwalifikacji dla zadań zawodowych.

Z powyższego wynika, iż zastosowania przedstawionych programów wykraczają poza typową problematykę rynku pracy i powinny zainteresować organizacje pozarządowe oraz instytucje zajmujące się polityką społeczną. Projekty potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych oferujące usługi dostosowane do specyficznych potrzeb osób zagrożonych wykluczeniem społecznym mogą być realizowane w ramach Priorytetu VII POKL Rozwój i upowszechnienie aktywnej integracji, w szczególności Działania 7.2 Przeciwdziałanie wykluczeniu i wzmocnienie sektora ekonomii społecznej, w tym poddziałania 7.2.1 Aktywizacja zawodowa i społeczna osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. W tym przypadku ścieżka potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych może być oferowana osobom niepełnosprawnym, których możliwości zdrowotne pozwalają na wykonywanie tylko takich zadań zawodowych, których suma nie spełnia wymogów stawianych dla całego zawodu. Kategoria zadań zawodowych może być w tym przypadku efektywnym i trafnym narzędziem opisu kwalifikacji tych osób oraz kojarzenia ich z wymogami pracodawców. Formuła ta przezwycięża stereotypy dotyczące możliwości świadczenia pracy przez osoby niepełnosprawne. Innym wyzwaniem są problemy osób młodych przedwcześnie kończących edukację, którym sytuacja osobista lub rodzinna uniemożliwia udział w kształceniu ustawicznym w formach szkolnych. Kategoria zadań zawodowych może okazać się atrakcyjna dla młodych ludzi o najniższych kwalifikacjach lub z problemami osobistymi uniemożliwiającymi pracę w tradycyjnie rozumianym zawodzie. Problematyka zadań zawodowych testowana była przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr w projekcie innowacyjnym poszukującym nowych rozwiązań integracji zawodowej młodzieży opuszczającej placówki opiekuńczo-wychowawcze, dotkniętej problemem uzależnień lub przemocy w rodzinie lub zamieszkującej obszary zmarginalizowane. Także w tym przypadku możliwość potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych staje się inspiracją do dalszych eksperymentów doskonalących instrumenty rynku pracy i polityki społecznej. Kluczową rolę odegrać może w tym przypadku rzemiosło oferujące młodzieży w trudnej sytuacji rodzinnej lub

chwili kryzysu autorytetów atrakcyjny model kształcenia oparty na rodzinnej idei czeladnika i mistrza[202].

Programy potwierdzania kwalifikacji w kontekście rozwoju rzemiosła

W podsumowaniu rekomendacji dotyczących możliwych zastosowań programów potwierdzania kwalifikacji wypracowanych w projekcie „Pokaż swoje kwalifikacje" należy stwierdzić, iż zaproponowane metody mają wysoki potencjał aplikacyjny we wszystkich obszarach interwencji rynku pracy oraz polityki społecznej ujętych w komponentach regionalnych Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Korzyści z zastosowania tych rozwiązań przez instytucje rynku pracy, firmy szkoleniowe, szkoły zawodowe czy organizacje pozarządowe są oczywiste. W tej sytuacji kluczowe pozostaje jedno pytanie. Czy zaproponowane w projekcie rozwiązania mogą i powinny być stosowane przez samo rzemiosło?

W tym miejscu należy przedstawić główny dylemat, stojący w tle realizowanego przedsięwzięcia, a mianowicie wątpliwość dotyczącą wpływu nowych form potwierdzania kwalifikacji na reputację i standard rzemiosła, określony przez tradycyjną ścieżkę egzaminów czeladniczych i mistrzowskich. Jednym słowem, czy zbyt łatwe wchodzenie na rynek pracy osób z kwalifikacjami potwierdzonymi dla części zawodu nie deprecjonuje tradycyjnej ścieżki edukacyjnej rzemiosła? Czy egzaminy dla zadań zawodowych i krótkie formy szkoleniowe oraz promocja kwalifikacji zdobywanych nieformalnie nie umniejszą prestiżu czeladnika i mistrza?

Wątpliwości te mogą być oczywiste dla sympatyków rzemiosła upatrujących jego siły w historii i tradycji. W tym podejściu rozluźnienie kryteriów dostępu do zawodów rzemieślniczych oraz proponowanie szybszych ścieżek wchodzenia na rynek pracy podważać mogą zasadność czasochłonnego procesu zdobywania kwalifikacji czeladniczych i mistrzowskich. W przypadku takich wątpliwości i obaw pojawia się potrzeba określenia faktycznej roli rzemiosła w promocji zatrudnienia poprzez alternatywne formy potwierdzanie kwalifikacji zawodowych. Uczestnictwo rzemiosła w nowych formach potwierdzania kwalifikacji należy traktować jako sposób pozyskiwania kandydatów do dalszego kształcenia i rozwoju w rzemiośle. Okazji tej nie można odrzucić w obli-

---

[202] INNOWACJE 15+ – testowanie i wdrażanie nowych metod wczesnej interwencji socjalnej i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu młodzieży powyżej 15. roku życia, BFKK, OHP, 2011-2013, VII POKL.

czu kryzysu rzemiosła powodowanego niskim zainteresowaniem młodzieży zawodami rzemieślniczymi. W tym przypadku prostsza forma potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych lub kwalifikacji zdobytych nieformalnie powinna być przemyślanym działaniem marketingowym Izb Rzemieślniczych i Cechów zainteresowanych promocją rzemiosła. Tylko wtedy i tak długo, jak rzemiosło bezpośrednio zajmować się będzie potwierdzaniem kwalifikacji w alternatywnych ścieżkach, metody te nie będą konkurencją ani zagrożeniem dla tradycji rzemiosła. Wtedy mogą być drogą do nawiązania szerszych relacji z nowym pokoleniem, które poprzez kontakt z rzemiosłem oferującym łatwe ścieżki wejścia na rynek pracy może zainteresować się tradycją rzemiosła oraz ofertą kariery zawodowej wymagającą nieco większej ambicji i wysiłku.

Warto pamiętać, iż zadania zawodowe to w istocie inny sposób rozumienia zawodu – konkurencyjny wobec tradycyjnego rozumienia zawodu opartego na ścieżce edukacyjnej czeladnika i mistrza. Ścieżka ta, wymagająca czasu oraz swoistego dziedziczenia wiedzy, jest konserwatywna, gdyż utrwala zawód, chroniąc go przed czasowymi modami czy trendami na rynku pracy. Może być idealnym podejściem do promocji zawodów ginących i tradycyjnych, gdzie dziedziczenie z ojca na syna, z mistrza na czeladnika, zapewnia trwanie zawodu i związanej z nim unikalnej wiedzy. Ścieżka ta zamyka zawód na zewnętrzne okoliczności i mody, chroni jego specyfikę i wyjątkowość, ogranicza dostęp do zawodu, ponieważ buduje jego prestiż związany elitarnością czy unikalnymi standardami pracy.

Podejście to, będące zaletą w przypadku zawodów schyłkowych czy ginących, może okazać się balastem powodującym małą elastyczność rzemiosła w stosunku do zawodów niszowych czy zawodów przyszłości. Ujęcie tradycyjne, oparte na koncepcji całego zawodu oraz długiej i czasochłonnej ścieżki edukacyjnej od czeladnika do mistrza, może spowodować, że rzemiosło pozostanie na marginesie dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Tym samym może stać się anachroniczne i niepopularne wśród ambitnej i dobrze wykształconej młodzieży, co jest problemem rzemiosła w krajach Unii Europejskiej. Dlatego należy promować dobre praktyki rzemiosła pokazujące, że rzemieślnik może wytwarzać silniki do odrzutowców pasażerskich lub specjalistyczne kaski do operacji neurologicznych. Wymaga to jednak nowego spojrzenia na zawód i samo rzemiosło.

Taką szansą mogą być właśnie zadania zawodowe, które pozwalają opisać zawód w sposób dynamiczny i elastyczny. Opis zawodu poprzez zadania zawodowe pozwala usunąć z zawodu zadania anachroniczne, uśmiercające zawód, oraz dodać zadania związane z nową technologią

czy niszową potrzebą zmieniającego się rynku pracy. W ten sposób nowoczesne rzemiosło może opierać się na profesjach interdyscyplinarnych, czego przykładem jest szewc produkujący buty ortopedyczne z zastosowaniem wiedzy ortopedycznej oraz umiejętności obsługi komputerowych programów diagnostycznych czy projektowania przestrzennego obuwia produkowanego „na miarę". W tym przypadku opisanie tradycyjnego zawodu szewca poprzez zadania zawodowe, a następnie inwentaryzacja i przebudowa katalogu zadań zawodowych adekwatnie do potrzeb rynku pracy staje się metodą unowocześniania rzemiosła.

Konieczność unowocześnienia rzemiosła nie jest jednak tylko i wyłącznie postulatem ekonomicznym. Nie sposób w tym miejscu pominąć misyjnej roli, jaką pełni rzemiosło w edukacji młodzieży. To właśnie w rozwoju i nowoczesności rzemiosła leży jego kluczowa rola na rynku pracy, jaką jest promocja kształcenia zawodowego oraz popularyzacja karier opartych na kwalifikacjach zawodowych. Rzemiosło z bagażem tradycji, jednak mówiące do młodzieży współczesnym językiem, ukazujące niszowe i zaawansowane technologicznie obszary działalności rzemieślniczej, jest w stanie odbudować wysoki status profesjonalisty i fachowca w świadomości młodych ludzi. Charakterystyczny dla rzemiosła etos pracy opartej na wiedzy i osobistym zaangażowaniu w pracę wszczepiony w poglądy młodych ludzi podejmujących decyzje edukacyjno-zawodowe lub rozpoczynających działalność gospodarczą trwale może zmienić jakość kadr lokalnej gospodarki. Kształtowanie postaw i poglądów przez przykłady nowoczesnego rzemiosła powinno wspierać system kształcenia zawodowego. Tutaj rysuje się rola rzemiosła w budowaniu i rozwoju Dualnego Systemu Kształcenia w szkołach zawodowych. W województwie podlaskim rzemiosło musi odgrywać kluczowa rolę w DSK, w alternatywie do modelu niemieckiego opierającego DSK na dużych zakładach pracy i przemyśle. Podobnie jak w doświadczeniach Francji[203], DSK można oprzeć na rzemiośle pod warunkiem przesunięcia akcentu z nowoczesnego warsztatu pracy na kulturę pracy kształtowaną w zakładach rzemieślniczych. Absolwent kończący szkołę zawodową powinien szanować pracę i posiadać niezbędne umiejętności współpracy ze swoim pracodawcą. Takie umiejętności zdecydowanie łatwiej nabyć w małej firmie rzemieślniczej w bezpośredniej relacji z mistrzem zawodu niż w fabrykach czy w dużych zakładach edukacyjnych. Model angażowania rzemiosła w DSK wydaje się nieunikniony

[203] Innowacyjne metody modernizacji oferty edukacyjnej na podstawie francuskich dobrych praktyk, w ramach projektu INNOWACJE EDUKACYJNE.

w regionie, w którym w zasadzie nie ma przemysłu i wielkich zakładów pracy, a gospodarka opiera się na kapitale MSP.

Nowoczesne rzemiosło stosujące zadania zawodowe w promocji i rozwoju zawodów rzemieślniczych będzie pełnić kluczową rolę w kształtowaniu kadr regionalnej gospodarki. Nowoczesne rzemiosło musi wykraczać poza listę zawodów skupionych w cechach i wspierać rozwój zawodów przyszłości. Nowy wizerunek rzemiosła ma szansę sprowokować młodzież do refleksji nad swoją przyszłością zawodową i krytycznej rewizji modelu kariery opartego na ukończeniu jakichkolwiek studiów. Szczególnie wtedy, gdy studia te nie dają żadnych konkretnych kwalifikacji, a w enigmatycznych nazwach kierunków kształcenia obiecują lekką i ciekawą pracę, na którą na lokalnych rynkach pracy zapotrzebowania nie ma i nie będzie. Nowoczesne rzemiosło oparte na etosie pracy, korzystające z najnowszych technologii oraz zajmujące nowe nisze rynku pracy ma szansę odczarować młodzież, zanim ta w geście frustracji wylegnie na place i ulice. Tak jak przed laty, tak dziś oraz jutro rzemiosło powinno być atrakcyjne dla młodych ludzi, także tych ambitnych i lepiej wykształconych. To wyzwanie powinno być zachętą do rozwoju rzemiosła oraz drogowskazem do lepszej przyszłości regionu. Nowe metody potwierdzania kwalifikacji, uwzględniające zadania zawodowe w codziennej praktyce rzemiosła, mogą być pierwszym odważnym krokiem na tej drodze.

2.3. e-EDUKATOR, czyli nauka zawodu z wykorzystaniem rozwiązań edukacji zdalnej

Trzecim modelowym obszarem reorientacji nauczycieli zawodu wskazanym w *Strategii Reorientacja & Outplacement* jest e-Eduktor świadczący usługi w ramach edukacji zdalnej lub mieszanej z zastosowaniem TIK i Internetu.

Także w tym przypadku ciekawym przykładem potwierdzającym zasadność tych prognoz są projekty innowacyjne i ponadnarodowe realizowane przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr we współpracy z Izbą Rzemieślniczą i Przedsiębiorczości w Białymstoku. W projekcie INNOWACJE RYNKU PRACY opracowano model edukacji zdalnej w 5 zawodach mało popularnych dla osób niepełnosprawnych lub opiekunów osób zależnych, którzy mają utrudniony dostęp do edukacji tradycyjnej ze względu na mniejszą mobilność czy dyspozycyjność. W tym przypadku stworzono nowe zadania edukatora zdalnego, kluczowe dla zdalnej nauki zawodu, związane z przygotowanie prezentacji filmowych i tutoriali pokazujących czynności zawodowe i najważniejsze zadania

zawodowe w wybranych zawodach. W podobny sposób opracowano zdalne zasoby i standardy pracy e-Edukatora pracującego z młodzieżą z obszarów zmarginalizowanych i wiejskich. W obu przypadkach projekty pokazują, że nowe obszary edukacyjne związane z e-learningiem nie ograniczają się do edukacji teoretycznej i muszą angażować nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz praktyków do tworzenia wysokiej jakości cyfrowych zasobów zdalnej edukacji. Rozwój społeczeństwa informacyjnego i wdrażanie e-Edukacji będzie kreować nowe obszary aktywności zawodowej nauczycieli i mistrzów zawodu.

Case study: *Innowacje Rynku Pracy*[204] i *e-Rzemiosło*[205]

Schemat e-edukacji i e-biznesu w rzemiośle jest innowacyjnym modelem wsparcia w zakresie rozwiązań edukacyjnych, będących elementem (na poziomie firmy) modelu promocji aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych oraz mało dyspozycyjnych w zawodach mało popularnych. Dostępność oraz trafność metody edukacyjnej zapewniona została poprzez zaangażowanie rzemieślnika i osoby bezrobotnej we wzajemny proces uczenia się z wykorzystaniem Internetu. Opracowane zostały zdalne kontenty nauki dla 5 zawodów mało popularnych, dla których zdalnymi opiekunami uczących się zostali rzemieślnicy. Zastosowanie zdalnych wersji narzędzi realizuje założenia e-Edukacji i e-Biznesu w ramach strategii e-Podlaskie przyjętej w 2011 roku przez Zarząd Województwa Podlaskiego. Zdalne wersje narzędzi, możliwe do zastosowania w domu, są szczególnie oczekiwane przez osoby niesprawne ruchowo lub niemobilne z racji opieki nad osobą zależną. Dostępność portalu edukacyjnego zwiększyła zainteresowanie zawodami mało popularnymi.

Model ten skierowany jest do osób niepełnosprawnych i mało dyspozycyjnych, które chcą wejść na rynek pracy w zawodach mało popularnych.

Innowacja tego modelu, podobnie jak w przypadku modelu diagnostyczno-doradczego, dotyczy adaptacji sprawdzonych rozwiązań w stosunku do nowej grupy docelowej. Innowacją jest zmodyfikowana metoda e-edukacji osób mało dyspozycyjnych na potrzeby małej firmy rzemieślniczej.

Kontekst produktu finalnego w modelu interwencji

---

[204] M. Skarzyński, J. Hordejuk (red.), *Innowacyjne metody promocji zatrudnienia w zawodach ginących, niszowych i mało popularnych*, Białystok 2011, s. 177.
[205] M. Juchnicka (red.), *e-Rzemiosło. Podręcznik wdrożeniowy*, Białystok 2013, s. 51.

Schemat e-edukacji i e-biznesu w rzemiośle jest produktem finalnym w zakresie rozwiązań edukacyjnych, będących elementem (na poziomie firmy) modelu promocji aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych oraz mało dyspozycyjnych w zawodach mało popularnych. Dostępność oraz trafność metody edukacyjnej zapewniona została poprzez zaangażowanie rzemieślnika i osoby bezrobotnej we wzajemny proces uczenia się z wykorzystaniem Internetu. Schemat usług składający się na jedną interwencję wsparcia wpisuje się w szeroki model działań promocji aktywizacji osób niepełnosprawnych i mało dyspozycyjnych w zawodach mało popularnych. Schemat ten kreuje mechanizmy i warunki do prowadzenia edukacji na rzecz promocji zawodów mało popularnych oraz aktywizacji zawodowej niepełnosprawnych w tych zawodach. Kluczowe dla wypracowanej innowacji jest kompleksowe zastosowanie wszystkich trzech produktów finalnych składających się na model interwencji dostosowany do możliwości, potrzeb i kapitału społecznego osób niepełnosprawnych i mało dyspozycyjnych w obszarze zawodów mało popularnych. Model kompleksowych działań edukacyjnych powiązany jest z działaniami doradczymi oraz współpracy lokalnej kreuje mechanizmy i warunki do aktywizacji i promocji zatrudnienia niepełnosprawnych w zawodach związanych z dziedzictwem kulturowymi i walorami gmin. Podczas badań zdiagnozowano brak praktycznych rozwiązań w zakresie zdalnego nauczania w rzemiośle, co implikuje mało nowoczesny wizerunek rzemiosła oraz niską dostępność zawodów rzemieślniczych dla osób niepełnosprawnych oraz mało dyspozycyjnych. Model to portal edukacyjny zawierający 5 kontentów dla zawodów mało dyspozycyjnych oraz grę symulacyjną przeznaczoną dla zawodów mało popularnych. Wartością dodaną innowacji jest zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych oraz wsparcie strategii e-Podlasie w zakresie promocji e-edukacji i e-biznesu. Nowe narzędzia testowane były przez interdyscyplinarny zespół trenerów i rzemieślników. Jednocześnie narzędzia te umożliwiają wykorzystanie doświadczenia partnera ponadnarodowego działającego do wielu lat w obszarze rzemiosła. Zastosowanie nowego modelu edukacyjnego łącznie z równoległym zastosowaniem pozostałych dwóch modeli na poziomie doradztwa i otoczenia zwiększa efektywność całego modelu.

Narzędzia zdalnej edukacji składające się na model e-Rzemiosło

Model e-edukacji i e-biznesu stanowi pakiet narzędzi edukacyjnych dla osób niepełnosprawnych i mało dyspozycyjnych. Na pakiet narzędzi składa się portal edukacyjny, standard kontentu oraz procedury edukacji zdalnej w rzemiośle:

- Portal edukacyjny: 5 kontentów zdalnej nauki w zawodach: sprzątanie, ochrona mienia w rzemiośle, telekonsultant, opiekunka osób starszych, pomoc domowa, oraz forum do opieki rzemieślników nad osobami niepełnosprawnymi korzystającymi z portalu.
- Standard kontentu: uwzględniający zadania zawodowe w każdym z 5 zawodów oraz procedury zdalnego potwierdzania kwalifikacji dla zadań zawodowych.
- Procedury edukacji zdalnej w rzemiośle: określające zaangażowanie rzemieślnika w opracowanie zdalnych materiałów edukacyjnych dla zawodów rzemieślniczych, zdalne moderowanie procesu edukacyjnego oraz organizowanie telepracy w rzemiośle.

Portal edukacyjny zawierający kontenty przygotowane dla pięciu zawodów mało popularnych (Zdalna sprzedaż i telemarketing, Usługi domowe, Opieka nad osobami starszymi, Usługi gospodarcze oraz Ochrona mienia). Każdy kontent zaplanowano na 32 godz. zajęć, w tym 8 godz. poświęcono podstawom przedsiębiorczości. Każdy kontent zawiera prezentacje multimedialne, pliki PDF; quizy i zadania do wykonania oraz filmy (tutoriale) nakręcone z udziałem rzemieślników pełniących funkcje e-Edukatorów.

Standard kontentu zawiera opisane elementy składowe, jakie powinny zawierać się w każdym kontencie. W celu lepszego zrozumienia wskazano: definicję kontentu zdalnej nauki; charakterystykę kontentu zdalnej nauki zawodów mało popularnych – zostały opracowane w postaci materiałów dydaktycznych w formie elektronicznej, zorganizowanych w sposób pozwalający na wykorzystanie w procesie kształcenia zawodowego przez Internet. Treść merytoryczna rozdzielona została pomiędzy zadania zawodowe (jednostki uczące), czyli spójne partie wiedzy przekazywanej za pomocą mediów różnego rodzaju (tekst, multimedia, wideo) i udostępnianej uczącemu się jako całość. Materiały te mają strukturę hierarchiczną, organizującą jednostki uczące w sposób wynikający z charakteru materiału oraz postawionych przed kursem e-learning celów dydaktycznych. Zawierają elementy multimedialne i interaktywne mające na celu uatrakcyjnienie przekazywanych treści oraz zwiększenie skuteczność kształcenia. Kontenty zdalnej nauki zawodów mało popularnych przygotowano na potrzeby testowania na 32 godziny szkoleniowe korzystania z platformy edukacyjnej, z czego 8 godzin stanowi moduł „Podstawy przedsiębiorczości”, będący elementem każdego z 5 kontentów. Czas ten nie jest określany przez czas zalogowania użytkownika na platformie. Wyeliminowano dzięki temu „pasywne

logowanie”, podczas którego użytkownik jest zalogowany, ale nie korzysta faktycznie z udostępnionych zasobów, w związku z czym nie przyswaja treści edukacyjnych. Ponadto udostępniono schemat programu nauczania i zadania zawodowe. Każdy z kontentów zdalnej nauki został podzielony na bloki tematyczne (zadania zawodowe). Każdy blok tematyczny zawiera pliki z wykładami, prezentacje, zadania ćwiczeniowe, testy i materiały pomocnicze, np. filmy. Wykłady i prezentacje służą do zdobywania wiedzy, zaś ćwiczenia lub testy – do jej utrwalenia i weryfikacji. Wykłady są zamieszczone w formacie PDF, natomiast prezentacje multimedialne są przygotowane w technologii flash. Każdy blok tematyczny (uczący, zadanie zawodowe) jest zakończony jednym lub kilkoma zadaniami sprawdzającymi. Prawidłowe wykonanie zadań jest uzależnione od zapoznania się z zamieszczonymi w danym bloku uczącym materiałami. To znaczy, że bez zapoznania się ze wszystkimi materiałami w całości niemożliwe będzie prawidłowe wykonanie zadania. Celem ćwiczeń jest utrwalanie wiedzy nabytej po lekturze wykładów oraz wykazanie znajomości zagadnień danego zadania zawodowego i jego pełnego zrozumienia. W kontentach zdalnej nauki zawodów mało popularnych można spotkać trzy rodzaje zadań: wymagające przesłania przez słuchacza jakiegoś pliku, np. zdjęcia albo dokumentu tekstowego; wymagające udzielenia odpowiedzi bezpośrednio na platformie; wymagające wykonania jakiegoś polecenia poza platformą np. wysłanie e-maila o określonej treści.

Ogólny schemat każdego z kontentów zdalnej nauki przedstawia się następująco:

- Wprowadzenie. Zawiera omówienie ogólnych celów zdalnego kursu oraz wyszczególnienie bloków tematycznych (zadań zawodowych).
- Tutorial. Film bądź filmy z udziałem rzemieślników przedstawiające zawód, opisujące materiały dostępne na platformie. Spełniają one funkcję prezentacyjną, instruktażową, stanowią element praktyczny jako uzupełnienie treści teoretycznych.
- Bloki tematyczne. Pogrupowane materiały: wykłady, prezentacje, filmy, testy i zadania do wykonania, związane z danym zadaniem zawodowym.
- Przydatne strony w Internecie. Hiperłącza do istniejących, ogólnodostępnych stron internetowych, związanych z danym kontentem, zawierających uzupełnienie materiałów udostępnionych na platformie.

Procedury zdalnej edukacji w rzemiośle

Narzędzie Procedury zdalnej edukacji w rzemiośle rozpoczyna krótkie wprowadzenie na temat uczenia się przez Internet. W dokumencie scharakteryzowano:

- Zdalne materiały dydaktyczne – przedstawiono podział materiałów z punktu widzenia technicznego (zasoby: tekstowe statyczne, graficzne statyczne, graficzne tekstowe i dynamiczne, audio i wideo) oraz funkcjonalnego (materiały informacyjne np. przewodniki i materiały pomocowe do obsługi platformy zdalnej nauki; materiały służące budowaniu wiedzy, czyli treści merytoryczne w różnych formatach; materiały służące sprawdzaniu wiedzy i mierzeniu postępów nauczania, czyli testy wiedzy i zadania do wykonania; materiały aktywizujące, motywujące, np. wideoprezentacje zawodu)
- Procedurę zaangażowania rzemieślnika w opracowanie zdalnych materiałów edukacyjnych – gdzie wskazano, jak należy tworzyć materiały do nauki zdalnej oraz wymogi z tym związane. Ponadto określono rolę rzemieślnika w procesie zdalnej nauki. W tym wypadku wykorzystano przygotowane materiały wideo z udziałem rzemieślników. Stanowiły one uzupełnienie treści teoretycznych, a także uatrakcyjniały proces nauczania (wideoprezentacja zawodu – dzięki której słuchacz mógł zapoznać się z różnymi aspektami pracy w zawodzie; tutorial – prezentowany przez rzemieślnika sposób wykonania czynności zawodowej, jak np. zamontować syfon umywalki czy gniazdko elektryczne; recenzja materiałów – w postaci wprowadzenia do kontentu i omówienia jego treści; zastosowanie technik zdalnych w rzemiośle, np. telesprzedaż w działalności rzemieślniczej garncarza).
- Moderowanie procesu edukacyjnego – polegające na kierowaniu całym przebiegiem procesem dydaktycznym, począwszy od formułowania instrukcji i poleceń, udzielania wskazówek i pomocy w rozwiązywaniu pojawiających się problemów; przez motywowanie, aktywizowanie, moderowanie dyskusji, a skończywszy na podsumowaniu efektów działań. Wskazano możliwości kontaktu uczestników z moderatorem/opiekunem, a także kontaktu słuchaczy między sobą na platformie zdalnej nauki: forum aktualności – elektroniczna tablica ogłoszeń, którą słuchacze mogą czytać, ale sami nie mogą umieszczać na niej własnych informacji; forum dyskusyjne – słuchacze mogą na nim

bez przeszkód umieszczać własne ogłoszenia, czytać ogłoszenia innych i dodawać do nich własne komentarze; poczta elektroniczna – platforma zdalnej nauki posiada własny system poczty elektronicznej, za pomocą której uczestnicy mogą wysyłać wiadomości bezpośrednio do moderatora lub do siebie nawzajem.

Użytkownicy, którzy mogą stosować narzędzie

Schemat e-edukacji i e-biznesu w rzemiośle, jako narzędzie skonstruowane do pracy z osobami niepełnosprawnymi i mało dyspozycyjnymi, może być stosowane przez szeroką grupę użytkowników. Każdy z użytkowników może stosować narzędzie niezależnie od siebie. Przetestowany produkt finalny kierowany jest do trenerów, coachów, doradców personalnych, rzemieślników zatrudnionych w instytucjach szkoleniowych, rynku pracy. Użytkownicy narzędzia to zarówno osoby indywidualne:

- trenerzy
- coachowie
- doradcy personalni
- rzemieślnicy

jak i użytkownicy instytucjonalni:

- jednostki szkoleniowe
- instytucje rynku pracy
- organizacje pozarządowe.

Działania i nakłady niezbędne do zastosowania narzędzia

W celu zastosowania narzędzia, jakim jest Schemat e-edukacji i e-biznesu w rzemiośle, należy ponieść nakłady finansowe. Przede wszystkim nakłady te sprowadzać się będą do poniesienia kosztów związanych z przygotowaniem platformy zdalnej nauki, zawierającej kontenty do zdalnej nauki. W zależności od zawartości takiego kontentu będą zmieniały się koszty. Kontenty zdalnej nauki zawodów mało popularnych przygotowano na potrzeby 32-godzinnego testowania szkoleniowego korzystania z platformy edukacyjnej, z czego 8 godzin stanowi moduł „Podstawy przedsiębiorczości", będący elementem każdego z kontentów. Czas ten nie jest określany przez czas zalogowania użytkownika na platformie. Wyeliminowano dzięki temu „pasywne logowanie", podczas którego użytkownik jest zalogowany, ale nie korzysta faktycznie z udostępnionych zasobów, w związku z czym nie przyswaja treści edukacyjnych. Czas 32 godzin szkoleniowych odpowiada szacunkowemu, przeciętnemu czasowi zapoznania się z udostępnionymi materiałami. Dzięki temu określono realny czas odbywania szkolenia zdalnego. W testowa-

nym modelu koszt zlecenia przygotowania takiej platformy wraz z kontentami do pięciu zawodów mało popularnych wyniósł 60 tys. zł. W ramach tej kwoty wykonawca przygotował całościowy pakiet e-learningowy – pięć kontentów (zgodnie ze standardem kontentu) zawierających materiały zarówno w formie dokumentów PDF, jak i plików audio, oraz zapewnił udział rzemieślnika w procedurze nauki, zgodnie z procedurą zdalnej nauki. Na każdym etapie szkolenia dostępny był opiekun sprawdzający postępy w nauce poprzez ocenianie wykonywanych zadań sprawdzających.

Wykonawca platformy zagwarantował także możliwość sprawdzenia testu wiedzy dla zadania zawodowego bez udziału opiekuna. Po zaznaczeniu wszystkich odpowiedzi i potwierdzeniu zamiaru zakończenia testu słuchacz widział na monitorze jego podsumowanie (czas rozwiązywania testu i uzyskana ocena oraz omówienie każdego zadania).

Warunkiem niezbędnym do korzystania z platformy jest posiadanie przez uczestników szkoleń komputera z dostępem o Internetu.

Możliwe modyfikacje i zmiany narzędzia

Narzędzie Schemat e-edukacji i e-biznesu można zmieniać i modyfikować. Trzeba mieć jednak na uwadze, że jest to instrument, który ma na celu przygotowanie osoby niepełnosprawnej lub mało dyspozycyjnej do rozpoczęcia aktywności zawodowej obszarze zawodów mało popularnych. Przede wszystkim na platformie zdalnej nauki można umieścić kontenty do nauki innych zawodów, oprócz pięciu zaproponowanych w teście. Możliwe jest rozszerzenie liczby godzin przypadających na naukę zawodu.

Udział rzemieślnika w procesie szkoleniowym jest niezwykle ważny, zatem nie jest rekomendowane eliminowanie go z procesu nauki. Proces szkoleniowy można rozszerzyć o część praktyczną szkolenia, tworząc wtedy kurs blended-learning. Wprowadzenie takiej zmiany warunkowane jest jednak przez uczestników szkolenia, ich dyspozycyjność i stopień niepełnosprawności. Uczestnikom szkoleń można także zaproponować odbycie stażu czy też części praktycznej szkolenia u rzemieślnika.

ROZDZIAŁ 3.
DOBRE PRAKTYKI REGIONALNE ORAZ INSPIRACJE HANZEATYCKIE

3.1. Rekomendacje hanzeatyckie

Poniższe rekomendacje dotyczące optymalnych kierunków reorientacji zawodowej nauczycieli w wyniku modernizacji szkolnictwa zawodowego zostały przygotowane przez partnera ponadnarodowego − Parlament Hanzeatycki, zrzeszający rzemiosło krajów basenu Morza Bałtyckiego. Tym samym zaprezentowane opinie odzwierciedlają hanzeatycki sposób myślenia o edukacji zawodowej i wartościach, jakie powinny przyświecać podejmowanym reformom na styku edukacji zawodowej i rzemiosła.

Przyszłość kształcenia zawodowego: Kierunki nowej orientacji i pola działania nauczycieli szkół zawodowych

Brak poprawy i reform w systemie kształcenia jest często usprawiedliwiany brakiem funduszy publicznych. Takie „tanie" usprawiedliwienia i obrona są wynikiem błędnego ustalenia priorytetów, słabej kreatywności i niezdolności do reform. Inwestycje w kształcenie muszą uzyskać najwyższy priorytet szczególnie w obszarze Morza Bałtyckiego: przynoszą one najlepsze odsetki. Z drugiej strony obszerne reformy nie muszą prowadzić do wyższych wydatków. Ponadprzeciętnie wysokie wydatki na głowę na kształcenie ogólne w poszczególnych krajach (np. Niemcy) w żadnym razie nie prowadzą do największych sukcesów w kształceniu. Poza tym otwierają się nowe możliwości reform z uwagi na zmniejszającą się liczbę uczniów i związane z tym oszczędności.

Dzisiejszy system kształcenia jest w wielu krajach silnie ukierunkowany na zastosowalność. Wielokrotnie brakuje tu indywidualnego wsparcia i kształcenia, elit jak również całościowego szkolenia wszystkich umysłowych, manualnych i społecznych zdolności. System kształcenia − i tak samo życie gospodarcze − narażony jest na niebezpieczeństwo, że wypuszcza dzieci, które coraz bardziej nie mogą sprostać stawianym im wymaganiom, nie radzą sobie z ujednolicaniem wszystkich lub nie wykorzystują posiadanych kompetencji i w końcu są różnorako

wykluczane. Tak samo kompetencje uczących się ponadprzeciętnie muszą otrzymać wsparcie w ramach tworzenia elit. Zasadniczo to nie człowiek powinien przymusowo dopasowywać się do systemów. Systemy muszą ponownie stać się ludzkie i nauczyć się, że każdy człowiek jest jedyny w swoim rodzaju i jako taki zasługuje na wsparcie i szacunek.

W obszarze kształcenia często dyskutuje się w pierwszej linii o reformach struktur. Z pewnością są konieczne także nowe struktury kształcenia, ale one same w sobie niewiele zmienią. Samo stworzenie nowych struktur nie może spowodować zrównoważonej poprawy, jeśli nie dojdzie wcześniej do szerokich reform kultury. Z dalszego rozwoju kultur prawie w sposób konieczny wyrosną nowe struktury.

Nowa orientacja w kształceniu początkowym dzieci (wczesnodziecięcym)

Dzieci poniżej 6. roku życia muszą być dużo bardziej dostrzegane przez twórców polityki kształcenia. Nauka rozpoczyna się już w bardzo wczesnym okresie życia i jest na początku centralnym zadaniem rodziny. Przy tym należy włączyć w nią dużo aktywniej wszystkich członków rodziny, w szczególności dziadków, aby dorośli uczyli się wspólnie z dziećmi, np. języków. Istotna część rodzin coraz mniej wypełnia to zadanie rozwojowe. Deficyty z domu rodzinnego są przekazywane dalej do szkół, które prawie nie mogą ich wyrównać i pokonać. W końcu przedsiębiorstwa stają się w ramach kształcenia zawodowego zakładami naprawczymi rodziny i szkół i radzą sobie z tym problemem coraz gorzej z uwagi na wzrastające wymagania i nacisk kosztowy.

Rodziny muszą być wzmacniane z całą mocą na wszystkich polach politycznych. Należy tu wymienić ponowne odkrycie dużej rodziny i wzmocnienie rodziny trzypokoleniowej. Rozwój ostatnich dekad prowadził coraz bardziej do powstania małej rodziny. W rodzinie trzypokoleniowej dziadkowie przejmują wartościowe zadanie rozwoju i wychowania i odciążają rodziców, szczególnie w dni robocze. Tak samo należy wspierać struktury podobne do rodziny i kooperację osób niespokrewnionych. Wprowadzenie w całym kraju opieki całodziennej zapewnia, że rodzice mogą kontynuować pracę zawodową. To będzie pozytywnie oddziaływało na zmniejszającą się liczbę urodzin, ponieważ bezdzietność wynika często z decyzji: rodzina czy zawód? W przypadku dwóch zarabiających osób jest także zapewniona finansowa podstawa bytu. W krajach skandynawskich ten model jest w dużym zakresie praktykowany, w Danii wszystkie dzieci powyżej pierwszego roku życia mogą uczęszczać do przedszkola.

W przedszkolach i szkołach należy stworzyć platformę wymiany doświadczeń między sobą i z wychowawcami, jak również dokształcania w formie szkoły dla rodziców i rodziny.

Konieczne jest utworzenie wystarczającej liczby miejsc w żłobkach i przedszkolach, które nie tylko są miejscem przechowania dzieci, ale także mają ambicję uczenia i rozwoju poprzez zabawę we wczesnym dzieciństwie. Beztroska zabawa dzieci decyduje o przyszłości. Zabawa jest dla dzieci poważnym procesem sprawiającym radość. Także nauka musi – niezależnie od wieku – sprawiać radość, nie powinna prowadzić do uczucia sytości, lecz głodu, nie może zamykać, lecz musi otwierać, pobudzać zainteresowanie, inspirować do dalszego działania, aby byli uczniowie w przyszłości odkryli w życiu to, o czym ich nauczyciele nie mieli jeszcze pojęcia.

Zdolność nauki przez zabawę musi być mocniej wykorzystywana. Poprzez wprowadzenie dwujęzycznych przedszkoli zapewnia się wczesny dostęp do języków obcych. To ułatwia nauczenie się kolejnych języków obcych i jest istotne dla dalszej kooperacji w obszarze Morza Bałtyckiego. Najwyższym priorytetem powinno być wczesne wspieranie językowe przede wszystkim dzieci z obcym językiem ojczystym, aby zredukować bariery językowe przed udaniem się do szkoły.

Należy wprowadzić obligatoryjną jednoroczną zerówkę z elastycznym przejściem do szkoły zgodnie z językowymi umiejętnościami i jednostkowo osiągniętym poziomem wiedzy. Gwarantuje to wczesne wsparcie dzieci z problematycznych rodzin, które nauczą się prawidłowego zachowania społecznego. Poza tym przyczynia się to do tego, że dzieci mówiące innym językiem ojczystym opanują język urzędowy przed pójściem do szkoły.

Najlepszych i najlepiej opłacanych pedagogów, najmniejszych grup i najwyższej uwagi potrzebują ci najmłodsi, a nie starsze roczniki.

Nowa orientacja w kształceniu szkolnym

Szkoły nie mogą być wyizolowanym miejscem uczenia się, niepowiązanym intensywnie z socjalnym, społecznym i gospodarczym otoczeniem. Szkoła musi być bardzo związana z decentralizowanymi strukturami, stać się centralnym punktem życia wszystkich, zawierać patronat z przedsiębiorstwami i włączać w zajęcia mistrzów rzemiosła i kształcących w przedsiębiorstwach.

Pojedyncze szkoły i w nich poszczególni nauczyciele muszą mieć odpowiednio dużą samodzielność i odpowiedzialność własną. Na bazie całego budżetu szkoły mogą same decydować o użyciu swoich środków.

Personel nauczający nie może być wyszukiwany i wmuszany przez instytucje zwierzchnie. Szkoły muszą same decydować zarówno o zatrudnianiu, jak i zwalnianiu swoich pracowników nauczających. Celowe mogą być ograniczone czasowo umowy zatrudnienia nauczycieli, bo mogą one dawać okazję do potrzebnej zintensyfikowanej zmiany pracy w szkole i gospodarce. Wynagrodzenie zorientowane na wyniki musi stać się oczywistością. Nauczycielom powierza się to, co najważniejsze, mianowicie dzieci. Nauczyciele potrzebują wsparcia i szacunku i zasługują na zaufanie. Muszą mieć wolność i odpowiedzialność we wspieraniu dzieci i w celu wykonania ich zadania rozwojowego.

Konieczne jest nowe podejście do pedagogiki, wymagające także nowych kwalifikacji od nauczycieli. Kształcenie jest zadaniem rozwoju i kwalifikacji i zawiera w sobie także w tym samym stopniu wychowanie. Nauczyciele są trenerami i wzorem, nauczającymi uczniów, jednocześnie także uczącymi się od uczniów. Przekazywana wiedza starzeje się jednakże bardzo szybko. To i stały rozwój pedagogiki wymaga dalszego intensywnego rozwoju nauczycieli. Kształcenie i dokształcanie nauczycieli musi być dalej rozwijane. Konieczna jest całościowa pedagogika, indywidualnie dopasowana, wspierająca pojedynczego ucznia zgodnie z jego zdolnościami i umiejętnościami. Wymaga to także bardzo dużej kompetencji diagnostycznej nauczycieli, aby dowiedzieć się, gdzie znajduje się pojedynczy uczeń, jakie ma mocne strony i do jakich indywidualnych celów może dążyć. W kształceniu nauczycieli muszą zostać wzmocnione te pedagogiczne elementy i prowadzić do intensywnego dokształcania. Aby móc przemawiać do wszystkich zmysłów ucznia, niezbędne jest przekazanie nauczycielom umiejętności manualnych i muzycznych. Każdy nauczyciel powinien wskazać na kształcenie zawodowe, które w formie studiów dualnych nie musi w żadnym razie prowadzić do dłuższego okresu kształcenia i studiowania.

Szkoła nie może przekazywać coraz więcej wiedzy specjalistycznej, rosnąca ilość materiału wymaga raczej redukcji. Ważne jest nauczenie się uczenia się, wspieranie indywidualnych mocnych stron, zbieranie pozytywnych doświadczeń i uzyskiwanie w ten sposób pewności siebie. Szkoła musi przygotować młodzież do życia, nie do konkretnego zawodu. Jeśli jest to ukierunkowanie politechniczne, należy umożliwić naukę w powiązaniu z produkcyjną działalnością, wspierać myślenie przedsiębiorcze, samodzielność i odpowiedzialność własną.

Na pierwszym planie powinno stać przekazanie szerokiej wiedzy bazowej. Specjalizacja następuje w szkołach drugiego stopnia, podczas studiów i podczas kształcenia zawodowego. Decydujące jest nabycie najpierw zasadniczych technik kultury: języki, pisanie, liczenie, czyta-

nie. Obok zdolności umysłowych muszą być wspierane także zdolności muzyczne i manualne. Do opanowania języka nie należy w żadnym wypadku tylko język kraju zamieszkania, uczenie się przynajmniej dwóch języków obcych powinno być obligatoryjne. Nie powinny to być „wyizolowane" zajęcia, lecz traktowane jako nauka praktyczna przedmiotu, np. matematyki po angielsku. Obok języka angielskiego należy nauczyć innego języka obcego regionu Morza Bałtyckiego. Tworzenie dwujęzycznych szkół, przede wszystkim w obszarze przygranicznym, umożliwia uczęszczanie do szkoły w kraju sąsiednim. Poprzez rozbudowę wymiany uczniów pomiędzy krajami graniczącymi z Morzem Bałtyckim wzmacnia się jednocześnie identyfikację z regionem i tworzy bazę do przyszłej ścisłej kooperacji.

System szkół ogólnokształcących musi wspierać w szczególności kompetencje osobiste i socjalne. Nie potrzeba w tym celu prawie żadnych specyficznych przedmiotów szkolnych, lecz pedagogiki i form uczenia się rozwijających takie zdolności i cechy w sposób naturalny. Uczniowie uczący się w klasie razem i od siebie nawzajem przeżywają różne słabości i poczucie siły, uczą się tolerancji, względu na innych i zdolności kooperacji. Ukierunkowana indywidualnie pedagogika ze specyficznymi krokami i celami nauki wspiera jednocześnie zaufanie do samego siebie, zaufanie do innych, przeżywanie sukcesu i chęć osiągniecia sukcesu. Samodzielna nauka podczas praktycznej pracy i konieczne radzenie sobie przy tym z różnymi ludźmi wspiera samodzielność, zdolność komunikacji, wpasowanie się do większych struktur i przekazywanie sensu. Poprzez prace w projekcie i prace grupowe uczniowie mogą trenować rozwiązywanie problemu w zespole i są szkoleni w uczeniu się na własną odpowiedzialność. Obok osiągnięć fachowych do końca kształcenia podstawowego powinno być oceniane także zachowanie społeczne.

Obowiązek szkolny względnie obowiązek kształcenia musi zostać zachowany do 18. roku życia. Po zakończeniu szkoły podstawowej cała młodzież musi uczęszczać do szkoły drugiego stopnia lub uczyć się zawodu. Kształcenie szkolne nie może nikogo wykluczać. Wysoki udział absolwentów szkół bez świadectwa ich ukończenia musi zostać koniecznie wyraźnie zredukowany, bez zmniejszania wymagań, poprzez indywidualne zajęcia wspierające.

Obowiązujące w obszarze Morza Bałtyckiego minimalne i jakościowe standardy, opisujące, co w której klasie ma zostać opanowane, muszą stać się obowiązujące i kontrolowane przez niezależne instytucje. Wyniki pozyskane przez egzaminatorów nie mają być świadectwem dla uczniów ani kryteriami wykluczenia, lecz mają dawać nauczycielom

orientację, gdzie oni się znajdują wraz ze swoimi uczniami, wspierać jednocześnie konkurencję pomiędzy szkołami i orientowanie się na najlepszych oraz uczenie się szkół od siebie.

Struktury szkoły odgrywają nadrzędną rolę, także system szkolny może w przypadku wysokiej przepuszczalności uzyskać duże sukcesy. Długie wspólne uczenie się nie jest żadnym warunkiem dobrego szkolnego nauczania, ułatwia jednakże przekazywanie osobistych i społecznych kompetencji i w zrównoważony sposób wspiera integrację. Sukcesy w większości krajów obszaru Morza Bałtyckiego przemawiają za możliwie długim wspólnym uczeniem się.

Szkoły całodniowe powinny być przypadkiem regularnym. Są tu różne modele, na przykład po regularnych zajęciach pomiędzy 12.30 a 14.00 czas wolny na wspólny posiłek i zajęcia czasu wolnego, jak również pomiędzy 14.00 a 16.00 opieka podczas odrabiania zajęć szkolnych i oferty spędzania czasu wolnego typu zabawowego, rzemieślniczego, sportowego i muzyczno-kulturalnego, wspierające zainteresowania osobiste dzieci i rozwijające ich zdolności i umiejętności.

Wolność młodzieży i ich rodziców do wyboru określonej formy szkolnej, określonego kształcenia zawodowego i studiów jest ważnym dobrem. Nie wolno jednak odbierać dzieciom ich dzieciństwa i nie może ono być całkowicie zaplanowane przez dorosłych. Dzieci potrzebują dostatecznie dużo swobody na własną aktywność, osobiste odkrywanie świata, indywidualną przygodę i zbieranie własnych doświadczeń. Prawo do wyboru przez rodziców nie może prowadzić do tego, że poprzez źle pojętą ambicję lub błędne oszacowanie dzieci i młodzież zostaną wtłoczone w formy kształcenia, w których codziennie będą odczuwały, że są tam niepożądane i niekochane. Taka młodzież zbiera wtedy tylko negatywne doświadczenia i poczucie porażki, traci zaufanie i tylko z dużym trudem może zostać zintegrowana w życiu zawodowym.

Z całym szacunkiem wobec prawa wyboru indywidualne mocne strony, potencjał i postępy w nauce muszą także odgrywać dużą rolę podczas przechodzenia do następnych szkół. Z całą pewnością w tym względzie konieczne jest intensywne poradnictwo skierowane do młodzieży i rodziców. Ten proces wspiera szerokie otwarcie i duża przepuszczalność systemu kształcenia, tak, że każdy zgodnie ze swoim potencjałem może uzyskać każde świadectwo ukończenia szkoły, choć dąży do niego różnymi drogami. W takim przypadku droga naokoło nie jest czasem straconym, lecz optymalną drogą, zgodną z indywidualnymi możliwościami. Droga naokoło zwiększa tylko znajomość miejscowości.

Następujące warunki powinny być spełnione podczas przejścia do wyższego poziomu kwalifikowania:

- Przejście przedszkole/zerówka do szkoły podstawowej: test na opanowanie języka ojczystego i indywidualnego poziomu rozwoju.
- Przejście szkoła podstawowa/szkoła drugiego stopnia (łącznie z gimnazjum): poszczególne gimnazja powinny ustalić obowiązującą granicę osiągnieć, dopuszczającą do nauki przynajmniej na poziomie osiągniętym w Hauptschule (szkoła główna) (lub mała matura). Każdorazowo minimalny poziom może być ustalany różnie przez poszczególne gimnazja.
- Przejście ze szkoły do kształcenia zawodowego: dla każdego pojedynczego zawodu powinny być ustalone różne kryteria osiągnięć i przydatności zgodnie z rzeczywistymi wymaganiami, które tworzą podstawę orientacji zawodowej ucznia podczas procedury ustalania kompetencji i analizy jego potencjału.
- Podjęcie studiów: każde podjęcie studiów (niezależnie, czy na podstawie matury czy innych uprawnień) musi być koniecznie uzależnione od zdania egzaminu wstępnego. Każda uczelnia powinna sama ustalić zakres wymagań testowych.

Nowa orientacja w kształceniu zawodowym

Już podczas kształcenia szkolnego w wyższych klasach, a zwłaszcza w ostatniej klasie, należy przekazywanać uczniom obszerne informacje o możliwościach kształcenia zawodowego, poszczególnych zawodach, warunkach i szansach w przyszłości. Ścisły kontakt z przedsiębiorstwami i instytucjami samorządu gospodarczego, prezentacje przedsiębiorstw, mistrzów i nauczycieli zawodu wspierają ten proces informacji i znajdowania swojego miejsca. Powtarzające się praktyki w zakładach i dni praktyczne w przedsiębiorstwach muszą być obligatoryjne dla wszystkich uczniów.

Doradztwo zawodowe wymaga wyraźnych inwestycji. Przy tym nie chodzi tu tylko o formalne warunki i warunki dostępu, jak ukończenie szkoły i oceny. Dużo ważniejszy jest rozwój specyficznych zawodowych profili kompetencji, które zostaną potem porównane z troskliwie ustalonymi kompetencjami poszczególnych młodych ludzi. Poprzez dokładne poradnictwo i przygotowanie do kształcenia zawodowego obecny za duży poziom przerywanego kształcenia zawodowego i zmiany kierunku kształcenia zawodowego musi zostać wyraźnie zredukowany.

Dla poszczególnych zawodów należy ustalić jednolite w obszarze krajów Morza Bałtyckiego rzeczywiste wymagania dotyczące osiągnięć

i przydatności jako podstawę indywidualnego ustalania kompetencji i analizy potencjału, i umotywować je transparentnie. Te kryteria pomogą nauczycielom i uczniom zawodu. Zakłady uzyskają pracowników, którzy sprostają zadaniu, a młodzież przeżywa poczucie sukcesu, oddziałujące pozytywnie na jej dalszy rozwój i motywację. Wyraźnie redukuje się wysoką liczbę przerywających kształcenie i niebezpieczeństwo zabrnięcia w ślepą uliczkę.

Kształcenie zawodowe musi w wystarczającym zakresie uwzględniać indywidualne możliwości i zdolności i wymaga daleko idącej indywidualizacji. Poprzez wprowadzenie różnych poziomów daje się młodzieży o różnym poziomie dotychczasowej wiedzy, kompetencji i postępów w nauce możliwość otrzymania kształcenia odpowiadającego jej zdolnościom:

- Poziom 1: Specyficzne możliwości kształcenia dla młodzieży słabiej się uczącej, trwające 2 lata, umożliwiające szczególnie naukę praktyczną i kończące się uznanym samodzielnym świadectwem ukończenia kształcenia.
- Poziom 2: Możliwości kształcenia zawodowego na poziomie średnim z przekazywaniem praktyki i teorii, trwające 3 lata i kończące się uznanym świadectwem ukończenia kształcenia jako robotnik wykwalifikowany lub czeladnik.
- Poziom 3: Możliwości kształcenia zawodowego na poziomie wyższym dla uczących się lepiej, trwające 3-3,5 roku, przekazujące dodatkowe kwalifikacje lub dokształcanie i kończące się uznanym świadectwem ukończenia kształcenia ponad dzisiejszym poziomem robotnika wykwalifikowanego lub czeladnika.

W przypadku takiego różnorodnego systemu kształcenia zawodowego musi zostać zagwarantowana wysoka przepuszczalność. Każdy absolwent niższego poziomu musi mieć nieograniczoną możliwość osiągnięcia wyższego poziomu zgodnie ze swoimi postępami w nauce i osiągnięciami, przy uwzględnieniu i zaliczeniu już zaliczonego materiału kształcenia. Także odwrotnie − musi istnieć możliwość zmiany wyższego poziomu kształcenia na poziom niższy, z zaliczeniem już odbytego czasu kształcenia.

W otwartym i pod każdym względem przepuszczalnym systemie jest realizowana stopniowa nauka zgodnie z indywidualnymi możliwościami i zdolnościami ucznia. W zależności od sukcesów w nauce i rozwoju indywidualnego każdy może zasadniczo na różnych drogach osiągnąć każde świadectwo kształcenia i dokształcania zawodowego.

Także w kształceniu zawodowym każdy młody człowiek zasługuje na drugą szansę. W tym celu trzeba wypracować specyficzne środki

przygotowania i wsparcia i wdrożyć je za pomocą ścisłej kooperacji z przedsiębiorstwami, ponadzakładowymi warsztatami i szkołami zawodowymi.

W kilku krajach obszaru Morza Bałtyckiego czas kształcenia zawodowego jest ekstremalnie krótki, przykładowo na Litwie to tylko rok. Konsekwencją tego niewystarczającego czasu kształcenia jest wysokie bezrobocie młodzieży, wynoszące prawie 30%. Kształcenie zawodowe musi być gruntowne i dawać czas na wyćwiczenie nauczonych czynności, tak, aby były one oczywiste dla ucznia zawodu. Kształcenie zawodowe musi trwać zasadniczo 3 do 3,5 roku. Możliwe skrócenie tego okresu z uwagi na wyższą wiedzę na starcie lub dobre wyniki pośrednie może wynosić maksymalnie rok. Czas kształcenia w prostych zawodach lub zawodach częściowych nie powinien przekraczać 2 lat.

Kształcenie zawodowe powinno odbywać się w miarę możliwości w systemie dualnym, łączącym praktyczne kształcenie w przedsiębiorstwie z towarzyszącym przekazywaniem wiedzy teoretycznej w szkole zawodowej i kończyć się uznanym świadectwem ukończenia szkoły zawodowej. W przypadku szkolnego kształcenia zawodowego należy uwzględnić pracę praktyczną w ramach praktyki i pracy w zakładzie stanowiącą przynajmniej 50% całego czasu kształcenia. Przekazywanie teorii powinno odbywać się w miarę możliwości w sposób towarzyszący praktyce. W przypadku obszerniejszych tematów teoretycznych, wymagających całościowego przekazania, można wybrać dłuższe bloki zajęć, które tworzą w pewien sposób teoretyczne kształcenie podstawowe.

Przekazanie teorii (szkoły zawodowe) i praktyki (przedsiębiorstwa) wymaga ścisłego uzgodnienia i zazębiania się. Także pod tym względem szkoły zawodowe muszą wykazać się bardzo dużą odpowiedzialnością własną i elastycznością, a zarówno treści, jak i forma przekazu (zajęcia blokowe, całodzienne, długość bloku, prace projektowe itd.) muszą być kształtowane specyficznie do zawodu i dokładnie uzgodnione z przedsiębiorstwem. Szkoły zawodowe powinny być finansowane ze środków publicznych i zarządzane przez samorządy gospodarcze. W ten sposób wzmacnia się intensywne kontakty z przedsiębiorstwami i osiąga zmniejszenie kosztów przy jednoczesnym podniesieniu jakości. Jeśli szkoły zawodowe nie mogą być zarządzane przez samorząd gospodarczy, to przedsiębiorstwa względnie przedstawiciele samorządów gospodarczych muszą być mocno włączeni w zadania kształtowania i prowadzenia szkół zawodowych.

Kształcenie zawodowe musi kwalifikować do przyszłych wymagań życia zawodowego. Przewaga systemu dualnego polega m.in. na tym, że dużą część kształcenia odbywa się w przedsiębiorstwie i poprzez to do-

chodzi do ciągłej orientacji na obecne i przyszłe wymagania gospodarki. W związku z tym także w przypadku szkolnego kształcenia zawodowego konieczne są intensywne kontakty z przedsiębiorstwami. Nauczyciele szkół zawodowych muszą intensywnie kooperować z gospodarką, sami odbywać regularnie praktyki w przedsiębiorstwach i intensywnie się dokształcać.

Należy dalej wspierać praktyki zagraniczne już podczas okresu kształcenia. Poza generalnym poszerzeniem horyzontów zbiera się w ten sposób doświadczenia międzynarodowe, wzmacnia kompetencje interkulturalne, nawiązuje kontakty i poznaje sposoby pracy i zwyczaje za granicą. Nabyte za granicą części wykształcenia i okresy wykształcenia muszą być w sposób nieograniczony zaliczane do kształcenia zawodowego w kraju ojczystym.

W przypadku świadectw ukończenia szkolenia zawodowego wszystkich trzech poziomów muszą być one wydawane jako efekt zdanych egzaminów państwowych. Na tej podstawie należy przekazać jednolicie uregulowania kształcenia zawodowego i przyjmowania egzaminów izbom w całym obszarze Morza Bałtyckiego. Nabyte świadectwa ukończenia kształcenia muszą być wzajemnie uznawane we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego.

W tym celu tworzy się odpowiednie podstawy rozwijając Europejskie Ramy Kwalifikacji (EQF) i Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET)[206]. Te zasady bazują na transparencji i wzajemnym zaufaniu. W punkcie centralnym stoi zaliczenie kompetencji i wyników nauki. Podczas wdrażania chodzi przede wszystkim o stworzenie niezbiurokratyzowanych systemów, które dokumentują nabyte kompetencje, poświadczają międzynarodowe uznanie względnie równowartość, zachęcają do dalszego uczenia się, ułatwiają kształcenie i pracę za granicą i motywują do tego, jak również oferują przedsiębiorstwom transparencję i niezawodną informację, które są potrzebne przy podejmowaniu decyzji personalnych. Izby w obszarze Morza Bałtyckiego mogą tu – wychodząc ze stabilnej bazy zaufania – przejąć rolę prekursora w realizacji niezbiurokratyzowanych systemów i ich wprowadzenia oraz zdobyć przewagę innowacyjną.

Nie tylko formalne uczenie się i wiedza fachowa, lecz także nieformalne uczenie się i nabyte podczas kształcenia kompetencje decydują

[206] Hanseatic Parliament: Baltic Education – Recognition of vocational qualifications in the Baltic Sea Region, Hamburg 2008.

o wysokim poziomie kwalifikacji. Powinny one zostać z tego względu udokumentowane w ocenach przedsiębiorstw i samoocenie. Podstawę orientacji oferuje Euro-Pass, obejmujący osobiste zdolności, kompetencje i kwalifikacje, może być uzupełniony zgodnie z zapotrzebowaniem i powinien otrzymać mocne wsparcie izb z obszaru Morza Bałtyckiego.

Naszkicowane powyżej przedsięwzięcia służą jednocześnie podniesieniu wartości kształcenia zawodowego i zwiększeniu jego atrakcyjności. W celu osiągnięcia tych ważnych celów należy także stworzyć pełną przepuszczalność pomiędzy kształceniem zawodowym i akademickim z zaliczeniem nabytych już wcześniej kwalifikacji. Świadectwo ukończenia kształcenia zawodowego i 2-3-letniej pracy zawodowej powinno upoważniać do studiowania we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego.

Poza tym należy przedsięwziąć wszelkie środki w celu poprawienia i zapewnienia jakości kształcenia zawodowego i przeprowadzić duże kampanie informacyjne i poprawy wizerunku. W związku z tym należy podkreślić istotną rolę ogólnego kształcenia w kształceniu zawodowym oraz fakt, że poprzez kształcenie zawodowe tworzy się nową elitę odpowiedzialności i że elita ta będzie wspierana w celu osiągnięcia wszelkich możliwych świadectw kształcenia i w pracy zawodowej.

Młodzież i jej rodzice muszą być świadomi, że z uwagi na wysoki i wciąż rosnący udział absolwentów uczelni pracownicy fachowi i fachowi kierownicy staną się czynnikiem deficytowym i dlatego mają najlepsze perspektywy w stosunku do wielu ludzi mających akademickie świadectwa ukończenia nauki. Jednakże kształcenie zawodowe nie może prowadzić do ślepego zaułka, musi dużo bardziej uprawniać w otwartym i przepuszczalnym systemie kształcenia do dokształcania się i zdobywania wyższych kwalifikacji.

Nowa orientacja w dokształcaniu i studiach

Dokształcanie zawodowe nie wymaga żadnych państwowych regulacji, powinno być w pierwszym rzędzie zadaniem gospodarki i jej samorządu. Pracobiorcy i pracodawcy muszą w dużo większym zakresie rozpoznać wysokie i coraz bardziej rosnące znaczenie dokształcania i inwestować intensywnie w dokształcanie. Dokształcanie poprawia dopływ wykształconej siły roboczej i zwiększa produktywność. W niektórych krajach istnieje bardzo duży popyt na dokształcanie. Podczas gdy w Danii każdego roku dokształcanie kończy 39% kobiet i 26% mężczyzn, to ten udział wynosi w Polsce tylko 5,5% dla kobiet i 4,9% w przypadku mężczyzn. W związku z tym należy opracować nowe modele podziału

ciężarów, w którym np. przedsiębiorstwo ponosi koszty dokształcania, a pracownicy wnoszą swój czas wolny.

W sumie zawodowe dokształcanie wymaga intensywnego dalszego rozwoju, a w szczególności zwiększenia jego wartości. Należy wymienić tu kilka punktów:

- Systematyczny rozwój certyfikowanych modułów dokształcania, które mogą być łączone i prowadzą do uznanych świadectw ukończenia dokształcania.
- Stworzenie zawodów dokształcania i rozwój horyzontalnych dróg kariery zawodowej.
- Stworzenie równorzędności dróg kształcenia i świadectw kształcenia zawodowego, ogólnego i akademickiego.
- Pełna przepuszczalność i zintensyfikowane zazębianie się pomiędzy zawodowym kształceniem i dokształcaniem, jak również kształceniem ogólnym, a w szczególności studiami. Zawodowe dokształcanie powinno być zaliczane w odpowiednich kierunkach studiów.
- Wspieranie międzynarodowej wymiany, realizacja pracy zawodowej i dokształcania za granicą przy równoczesnym stworzeniu możliwie najwyższej transparentności nabytych kompetencji.
- Międzynarodowe uznanie względnie równoważność świadectw zakończenia dokształcania w ramach niebiurokratycznych systemów.

Zgodnie z uregulowaniami w Niemczech we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego izby powinny otrzymać funkcje zwierzchnie, aby samemu wydawać regulaminy egzaminów z uznanymi świadectwami ukończenia dokształcania (tzw. egzaminy izb). Także przyjmowanie egzaminów dokształcających musi być samodzielnym zadaniem izb.

Kształcenie na mistrza sprawdziło się w szczególnym zakresie. Tą drogą zapewnia się nowe kadry przedsiębiorców i kierowników z dobrą wiedzą fachową i teoretyczną oraz ugruntowanymi umiejętnościami praktycznymi. Kształcenie mistrzowskie jest konieczne dla średniej wielkości przedsiębiorstw. Musi być ono zintensyfikowane i jednolite w całym obszarze Morza Bałtyckiego. Kwalifikacje mistrzowskie muszą bez ograniczeń dopuszczać do studiów, a zdobyta przy tym wiedza i umiejętności muszą być bez ograniczeń i w obszernym zakresie zaliczane na poczet studiów. W tym celu zdaje się być także celowe ocenianie kształcenia mistrzowskiego w punktach osiągnięć (Credit Points), które mogą zostać potem całkowicie wniesione do studiów. Poprzez

stworzenie takiej przepuszczalności wzmacnia się atrakcyjność kształcenia zawodowego jako takiego, a w szczególności kształcenia mistrzowskiego. Wszelkie otwarcie systemów kształcenia oferujących różnorodne ścieżki kariery zawodowej wychodzi naprzeciw indywidualnym skłonnościom i zdolnościom, zapewnia przedsiębiorstwom większe szanse na zabezpieczenie wzrastającego popytu na wykwalifikowane kadry i odpowiada na konieczność zaangażowania w rzemiosło i w średniej wielkości firmy osób z innych zawodów.

Poprawa kwalifikacji w kształceniu ogólnym, wzrost jakości i atrakcyjności kształcenia zawodowego, jak również odpowiedni dalszy rozwój systemów kształcenia i dokształcania zawodowego są ważnym zadaniem i centralnym punktem wsparcia rzemiosła i średnich przedsiębiorstw w obszarze Morza Bałtyckiego.

Te wyzwania są szczególnie widoczne w obszarze przedsiębiorców i kierowników. W tym względzie istnieje już dzisiaj wyraźna luka w małych i średniej wielkości przedsiębiorstwach. Z uwagi na rozwój demograficzny i zwiększoną konkurencję pomiędzy obszarami gospodarki ta luka będzie się w przyszłości znacznie powiększać.

Wymagania skierowane wobec kierownictwa przedsiębiorstw są wysokie i stale się zwiększają. W związku z globalizacją i UE coraz ważniejsze są doświadczenia i umiejętności międzynarodowe. Przedsiębiorcy i kierownicy w małych i średnich firmach muszą dysponować zarówno dobrym wykształceniem zawodowym, jak i praktycznymi doświadczeniami oraz ugruntowaną teoretyczną kwalifikacją.

Do tej pory małe i średnie firmy pozyskiwały przedsiębiorców i kierowników w przeważającej mierze poprzez kształcenie zawodowe i dokształcanie. Takie drogi kształcenia jednakże w wielu krajach Morza Bałtyckiego bardzo tracą na atrakcyjności. Poza tym z uwagi na zmiany demograficzne średniej wielkości firmy pozyskują coraz mniej młodych ludzi (problem ilościowy), jednocześnie wzrasta udział młodzieży z niedostatecznym przygotowaniem (problem jakościowy), która tylko w stopniu bardzo ograniczonym nadaje się do wypełniania wymagających funkcji kierowniczych.

W wyniku internacjonalizacji i liberalizacji zawodowe dokształcanie w poszczególnych krajach ma coraz trudniejszą sytuację. Młodzież coraz częściej preferuje studia. Ponieważ kierunki studiów są zwykle ukierunkowane teoretycznie, a zagadnienia praktyczne – związane w szczególności z małymi i średnimi firmami – są w dużej mierze zaniedbywane, to ta wysoka liczba studentów nie może zagwarantować wystarczającej liczby przydatnych przedsiębiorców i kierowników. Wspieranie przed-

siębiorczości i kwalifikowane kształcenie w kierunku przedsiębiorcy staną się decydującymi czynnikami.

Zapewnienie młodych kadr przedsiębiorców i kierowników i wysokie innowacje staną się decydującym problemem małych i średnich przedsiębiorstw w obszarze Morza Bałtyckiego, decydującym o ich bycie, staną się też najważniejszym zadaniem wsparcia dla rzemiosła i średnich firm.

Studia licencjackie powinny być w zwiększonym zakresie oferowane w formie dualnej. Przy tym studia na uczelni lub uniwersytecie będą połączone z praktyczną częścią zawodowego kształcenia lub pracą w przedsiębiorstwie. Kształcenie zawodowe kończy się samodzielnym świadectwem ukończenia i prowadzi także w określonym zakresie do uzyskania punktów za osiągnięcia (Credit Points), koniecznych do złożenia egzaminów licencjackich. Dualne studia mogą być także optymalnie połączone z kwalifikowaniem na mistrza. Uzyskane przy tym punkty za osiągnięcia muszą być naliczane do egzaminu licencjackiego.

Dualne studia licencjackie składają się z:

- Ugruntowanego wykształcenia zawodowego ze świadectwem ukończenia kształcenia jako czeladnik lub robotnik wykwalifikowany.
- Uznanych studiów ze świadectwem zakończenia studiów jako licencjat.

Obie części kształcenia są ze sobą skorelowane i są prowadzone równolegle. Uczestnicy muszą dysponować uprawnieniem do studiowania i zawierają umowę kształcenia zawodowego na czas studiów.

Kształcenie zawodowe może obejmować wszelkie zawody techniczne i kupieckie i przebiega alternatywnie:

- w systemie dualnym, z praktycznym kształceniem w przedsiębiorstwie i teoretyczną częścią w szkole zawodowej lub
- w systemie szkolnym z kształceniem praktycznym i teoretycznym w szkole zawodowej, jak również praktykami w przedsiębiorstwach.

Podczas trzy-czteroletniego okresu kształcenia kwalifikowanie zawodowe cieszy się szczególnie dużym znaczeniem, a więc absolwenci dysponują głęboką wiedzą praktyczną i doświadczeniem.

Studia na uniwersytecie, uczelni lub akademii zawodowej mogą zawierać alternatywnie:

- studia w zarządzaniu i ekonomii,
- studia techniczne na różnych kierunkach,
- studia kształtowania itd.

Studia obejmują przynajmniej 1700 godzin. Do tego dochodzi samodzielne studiowanie, uczestnictwo w fakultatywnych zajęciach, napisanie pracy licencjackiej, egzaminy itd. Studia kończą się międzynarodowo uznawanym akademickim tytułem ukończenia licencjat („Bachelor").

Dla osób, które już ukończyły kształcenie zawodowe, istnieją studia dualne, składające się z integracji:

- studiów technicznych lub ekonomicznych,
- kształcenia mistrzowskiego
- działalności zawodowej.

W ramach studiów dualnych należy przywiązywać dużą wagę do tego, aby każdy student odbył część studiów lub swojego kształcenia zawodowego za granicą. Priorytetem powinno przy tym być kształcenie zawodowe lub praca w zagranicznym przedsiębiorstwie, ponieważ w ten sposób jednocześnie powstają osobiste kontakty pomiędzy przedsiębiorstwami.

Uczelnie i uniwersytety muszą dużo w dużo większym stopniu kooperować w nauczaniu i badaniach z małymi i średnimi przedsiębiorstwami. Studia dualne mogą w przyszłości przyczynić się w sposób zdecydowany do zaspokojenia zapotrzebowania na wysoki i wciąż rosnący popyt na przedsiębiorców, kadry kierownicze i fachowe, które dysponują zarówno ugruntowanymi teoretycznymi kwalifikacjami, jak i wykształceniem praktycznym. To partnerstwo w kształceniu pomiędzy przedsiębiorstwami, jak i uczelniami i uniwersytetami jest jednocześnie idealnym punktem wyjściowym do wymiany wiedzy, transferu technologii i przeprowadzenia praktycznie zorientowanych prac badawczych i rozwojowych.

Nowa orientacja dla kobiet i osób starszych

W krajach skandynawskich udział kobiet i osób starszych pracujących zawodowo jest wyraźnie wyższy niż w krajach na południe od Morza Bałtyckiego. I tak w Polsce kwota osób starszych pracjących zawodowo wynosi 29,0% w przypadku kobiet i 50,0% w przypadku mężczyzn, podczas gdy w Norwegii jest to 66% dla kobiet i 73% w przypadku mężczyzn. Jednocześnie małe i średnie przedsiębiorstwa odnotowują w krajach nordyckich wyraźnie wyższą produktywność i stopień innowacyjności.

Usunięcie dyskryminacji z uwagi na płeć lub wiek w życiu zawodowym jest – niezależnie od wymagań ekonomicznych – ważnym społecznym zadaniem. Dotyczy to m.in.:

- generalnego zwiększenia udziału pracujących kobiet;
- wspierania kobiet na funkcjach kierowniczych;
- wspierania własnej działalności, w szczególności kobiet;
- wyższego udziału pracujących starszych osób;
- równego wynagrodzenia przy takiej samej pracy.

Także z powodów ekonomicznych konieczne jest zwiększenie udziału zatrudnienia kobiet i osób starszych przy uwzględnieniu zmieniających się warunków ramowych.

Wysoki i dalej wzrastający niedobór młodych przedsiębiorców, kadr kierowniczych i fachowych coraz bardziej ogranicza rozwój gospodarczy. Konieczne jest lepsze wykorzystanie krajowego potencjału zatrudnienia, w szczególności poprzez wyższy udział zatrudnienia kobiet i osób starszych, ale także poprzez zmniejszenie bezrobocia młodzieży i wzmacnianie zatrudnienia młodszych osób dorosłych.

Jako istotne wąskie gardło pojawia się coraz silniej wzrastająca luka przedsiębiorców. Kompetencje przedsiębiorcze muszą być szeroko wspierane i prowadzić do szerszej działalności na własny rachunek. Wyraźny wzrost liczby kobiet na stanowiskach kierowniczych, jako przedsiębiorców lub osób zakładających firmy zwiększa potencjał przedsiębiorczości i przyczynia się decydująco do zamknięcia luki przedsiębiorców.

Dla krajów obszaru Morza Bałtyckiego prognozuje się w sumie dobre widoki na wzrost. Najlepsze perspektywy mają generalnie małe i średnie przedsiębiorstwa, które stanowią dzisiaj już 99% wszystkich przedsiębiorstw i tworzą do 70% wszystkich miejsc pracy. Siła małych i średnich przedsiębiorstw na rynku pracy jest jednakże istotnie mniejsza niż dużych przedsiębiorstw, tak, że małym i średnim przedsiębiorstwom grozi przegrana w tym rozwoju. W ten sposób nie zostaną wykorzystane istniejące potencjały wzrostu, a łączny rozwój kraju czy regionu będzie mniejszy. Wzmocnione wspieranie pracy zawodowej kobiet i osób starszych w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw leży w szczególnym interesie tych grup docelowych, jak i w interesie całego gospodarczego rozwoju.

Konkurencja ogólnoświatowa wymaga w całym obszarze Morza Bałtyckiego, w szczególności w krajach na jego południu, większego wzrostu produktywności. Jest to możliwe tylko poprzez inwestycje w nowe produkty, procesy i usługi jak również w procesy pracy i warunki pracy.

Przedsiębiorstwa z wysokim udziałem kobiet i sensownym wykorzystaniem wiedzy osób starszych są z reguły bardziej innowacyjne i bardziej produktywne.

Obok nowości technicznych coraz ważniejsze sąinnowacje produktów i procesów przy wzrastającym udziale usług o dużym wkładzie wiedzy. Największe rezerwy innowacji i produktywności leżą w rozwoju osobowym i organizacyjnym łącznie z kształceniem; odnośne wsparcie poprawia równość szans i wzmacnia konkurencyjność. We wszystkich tych obszarach bardzo ważnym potencjałem jest siła innowacyjności kobiet i wiedza czerpana z doświadczenia osób starszych, które muszą zostać wyczerpane dla dobra grup docelowych, jak i całego społeczeństwa.

Stworzenie równości szans, w szczególności wsparcie zatrudnienia i samodzielnej pracy kobiet i osób starszych, może w sposób zrównoważony wspierać innowacyjność, produktywność i wzrost. W ten sposób można przyczynić się do pokonania ostrych problemów – jak np. wysokiego bezrobocia młodzieży, emigracji młodych, wykwalifikowanych osób i grożącej luki przedsiębiorców i kadr fachowych.

Nowa orientacja w polityce kształcenia i lokalizacji

Dalej spadające koszty transportu i komunikacji zwiększają mobilność czynników produkcji. Przedsiębiorstwa emigrują do atrakcyjnych miejsc o wysokim potencjale kadr fachowych, a siła robocza – do miejsc z atrakcyjną ofertą kształcenia i różnorodnym rynkiem pracy.

Konsekwencją jest intensyfikacja konkurencji pomiędzy lokalizacjami o (wysoko) wykwalifikowaną kadrę fachową i kapitał. Oferty kształcenia są przy tym decydującym czynnikiem konkurencyjności. Polityka kształcenia jest z tego powodu w dużym zakresie jednocześnie polityką lokalizacji, regionalną i przestrzenną. Kształcenie wspiera innowacje i zdolność konkurowania i zawiera w sobie najważniejsze zadanie wsparcia dla małych i średnich przedsiębiorstw. Polityka kształcenia musi z tego powodu być nadrzędna wobec innych pól polityki i cieszyć się najwyższym priorytetem. Tak rozumiana polityka kształcenia w obszarze Morza Bałtyckiego musi:

- wzmacniać konkurencyjność całego obszaru Morza Bałtyckiego;
- wspierać kapitał ludzki, jak również rozbudowywać posiadane silne strony i przewagę;

- rozwijać celowo poszczególne podregiony, jak również wspierać konkurowanie lokalizacji w obrębie Morza Bałtyckiego o najlepsze oferty edukacyjne i wykwalifikowane kadry;
- jednocześnie wzmacniać atrakcyjność i zdolność konkurowania z innymi regionami obszaru Morza Bałtyckiego jako całości o dopływ siły roboczej i przedsiębiorstw;
- być dużo mocniej zakotwiczona w strategię UE Morza Bałtyckiego i cieszyć się dużo większym priorytetem.

Polityka, gospodarka i społeczeństwo Morza Bałtyckiego muszą rozpoznać dużą wagę polityki kształceniowej i uznać, że inwestycje w kapitał ludzki przynoszą najpewniejsze i najlepsze odsetki.

Nowe pola działalności nauczycieli szkół zawodowych

Z uwagi na rozwój demograficzny zmniejsza się coraz bardziej liczba osób młodych. Jednocześnie kształcenie zawodowe mocno straciło na atrakcyjności, tak, że udział młodzieży kształcącej się zawodowo zmniejszył się do przerażającej wielkości, podczas gdy udział młodzieży z maturą i studentów stale wzrasta. Konsekwencją jest stały spadek liczby osób w kształceniu zawodowym, tak, że pojawia się coraz więcej wolnych osobowych, przestrzennych i technicznych mocy w szkolnictwie zawodowym.

Ten proces uwalniania zasobów będzie wyraźnie ostrzejszy, gdy w krajach o systemie szkolnego kształcenia zawodowego wprowadzi się system dualny. Podczas gdy w systemie nauki szkolnej zawodu 80 do 100% czasu kształcenia spędza się w szkole, to w dualnym systemie kształcenia udział ten spada do 25–30%.

W związku z tym rozwojem coraz pilniejsze staje się pytanie o nowe pola działalności nauczycieli szkół zawodowych. Są tu różne alternatywy, przykładowo:

- Wielu nauczycieli szkół zawodowych dysponuje wykształceniem zawodowym lub wiedzą zawodową, więc mogą oni pracować w odpowiednich przedsiębiorstwach. Ten proces może być wspierany poprzez dokształcanie i czas przyuczenia.
- W poszczególnych krajach europejskich nauczyciele są zatrudniani na określony okres, np. 5 lat. Potem przejmują pracę w przedsiębiorstwach i wielu z nich powraca po latach na 5-letni okres jako nauczyciele. Ta zmiana wspiera kooperację pomiędzy szkołami zawodowymi i przedsiębiorstwami i prowadzi do wzrostu jakości zajęć w szkole zawodowej.

- Tak samo nauczyciele szkół zawodowych mogą być zaangażowani w innych pedagogicznych obszarach kształcenia ogólnego.
- W grę wchodzą naturalnie także różne możliwości wspieranego przeszkolenia.

Najważniejsza alternatywa znajduje się jednakże w samym kształceniu zawodowym. W Polsce i w krajach bałtyckich istnieje ekstremalnie duży popyt na dokształcanie, bardzo brakuje tu mocy osobowych, lokalowych i technicznych. W interesie szkół zawodowych i ich kadr nauczycielskich, ale także w interesie wspierania gospodarki, zabezpieczenia istniejących i stworzenia nowych miejsc pracy, w celu wzmocnienia innowacyjności i produktywności, jak również w celu zmniejszenia wysokiego bezrobocia istniejące szkoły zawodowe powinny rozwinąć się i rozbudować jako centra kompetencji.

Małe i średnie przedsiębiorstwa cierpią na braki w kierownictwie zakładów i opracowywaniu informacji. Potrzebują dokładnie dopasowanych usług – bez zwłoki i z pierwszej ręki. Sieć jest dla nich bardzo ważna. Nie dysponują one, jak duże przedsiębiorstwa, wewnętrznymi sztabami, które przejmują różnorodne zadania. W gospodarce średnich przedsiębiorstw takie funkcje sztabowe i zadania wsparcia muszą zostać wykonane zewnętrznie. Centra kompetencji są centralnymi oferentami usług, które poprzez współpracę z izbami, szkołami zawodowymi, uczelniami/uniwersytetami dostarczają małym i średnim przedsiębiorstwom pomocy i wsparcia z jednej ręki i jednocześnie świadczą usługi warte opłacenia.

Centralne wąskie gardła dalszego rozwoju gospodarki średniej wielkości przedsiębiorstw we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego dotyczą coraz większego braku przedsiębiorców, kadry kierowniczej i fachowców, dużego popytu na innowacje produktu i procesów, brakującego wsparcia innowacji, które jest ukierunkowane na specyficzne problemy małych i średnich przedsiębiorstw. Aby usunąć te bariery wzrostu, należy w Polsce rozwinąć istniejące szkoły zawodowe w centra kompetencji.

Kształcenie jest najważniejszym wąskim gardłem i największym polem wzrostu przyszłości. Wykwalifikowani fachowcy są najważniejszym warunkiem, żeby można było wykorzystać szanse rynkowe w innych polach wzrostu. Ankieta Hanse-Parlament (Parlamentu Hanzeatyckiego) doprowadziła przykładowo do następujących wyników:

- W ciągu 10 lat 40% małych i średnich firm będzie potrzebować następców.

- 70% małych i średnich firm potrzebuje dodatkowych fachowców.
- 100% małych i średnich firm z trudem pozyskuje potrzebnych fachowców.
- W średnim okresie 78% małych i średnich firm potrzebuje nowych/dodatkowych kadr kierowniczych.
- 96% małych i średnich firm życzy sobie lepszego praktycznego i 74% lepszego teoretycznego kształcenia zawodowego.

Siła innowacji małych i średnich przedsiębiorstw jest najbardziej ograniczana dostępnością i kwalifikacjami przedsiębiorców, kadr zarządzających i fachowych. Z powodu niewystarczających kwalifikacji i braku przedsiębiorców i współpracowników już dzisiaj innowacje małych i średnich przedsiębiorstw są dużo mniejsze niż powinny i musiałyby one być. Jednocześnie wzrastają wymagania dotyczące kwalifikacji. Obok wiedzy fachowej równorzędne znaczenie zdobywają zdolności osobiste i społeczne. W przypadku tak zwanych soft-skills istnieje jednakże bardzo duże zapotrzebowanie nadrobienia straconego dystansu i rozwoju. Poprawa kwalifikacji i usunięcie niedoboru kadr fachowych są najważniejszymi zadaniami wsparcia i kluczem do zrównoważonego wzmocnienia innowacji, zdolności konkurowania i wzrostu małych i średnich przedsiębiorstw. Do najważniejszych w tym względzie zadań wsparcia centrów kompetencji należą w szczególności:

- Podniesienie jakości i atrakcyjności kształcenia zawodowego i wprowadzenie dualnego systemu kształcenia zawodowego.
- Integracja całej młodzieży i stworzenie specyficznych toków kształcenia dla absolwentów z uzdolnieniami praktycznymi.
- Realizacja toku kształcenia dla młodzieży dobrze się uczącej z przekazaniem dodatkowych kwalifikacji z punktem ciężkości w innowacjach.
- Istotne zintensyfikowanie zawodowego dokształcania.
- Wzmocnienie innowacji poprzez obszerne wsparcie zatrudnienia kobiet i osób starszych, jak również przedsiębiorczości kobiet.
- Realizacja dualnych studiów licencjackich, w których studia połączone są z jednoczesnych kształceniem zawodowym, aby pozyskać nowe kadry zaspokajające rosnący popyt małych i średnich przedsiębiorstw na przedsiębiorców, kadry zarządzające i fachowe.
- W regionie centra kompetencji muszą pokrywać wszystkie ważne obszary i tematy istotne dla małych i średnich przedsiębiorstw. Jednocześnie konieczne jest tworzenie punktów ciężko-

ści poszczególnych centrów kompetencji, aby móc kompetentnie obsłużyć pola wzrostu z zapotrzebowaniem na kształcenie i innowacyjność.

Obszary zainteresowań:

Wydajność energetyczna, ochrona klimatu i środowiska − wzrost wydajności energetycznej, intensywne wykorzystanie odnawialnych źródeł energii, zaopatrzenie w wodę i odprowadzenie wody, zarządzanie odpadami, gospodarka odpadami (Cradle to Cradle), oczyszczanie powietrza i budowanie oszczędzające zasoby.

Rozwój osobowy i organizacyjny − możliwości obróbki informacji i rozwiązywania problemów są coraz wyraźniej centralnymi wąskimi gardłami, które w przyszłości najbardziej ograniczą gospodarczy i społeczny rozwój. Pokonanie ich wymaga inteligencji, postępu, zdecentralizowanych form rozwoju i rozwiązywania oraz włączenia wszystkich głów.

Kształcenie stanowi największe wąskie gardło i najsilniejsze pole wzrostu w przyszłości. Wykwalifikowani fachowcy są najważniejszym warunkiem wykorzystania szans rynkowych wszystkich pól wzrostu.

Konieczne jest poza tym wspieranie kooperacji na wszystkich poziomach i we wszystkich obszarach: wewnątrzzakładowo w celu wzmocnienia innowacji i wykorzystania energii społecznej, pomiędzy zakładami w celu pozyskania usług z jednej ręki, poprzez kwalifikowanie i obniżenie kosztów, jak również wspólnoty rozwojowe i robotników i ponadgraniczne w celu wykorzystania międzynarodowych szans rynkowych, jak również poprzez transfer innowacji i rozwoju.

Zdrowie jest ważnym dobrem o zdecydowanie wzrastającej wartości we wszystkich kręgach społeczeństwa. Przesunięcia w piramidzie wiekowej społeczeństwa z coraz większym udziałem starszych ludzi wzmacniają ten trend. Zdrowie jest pierwszorzędnym polem wzrostu. Można wyjść z założenia, że w przyszłości popyt na produkty i usługi w obszarze zdrowia b edzie wzrastał o około 1,5% rocznie; eksport będzie odnotowywał nawet czterokrotnie wyższe przyrosty.

Przybierające na sile społeczne rozdwojenie jest kolejnym wąskim gardłem, do którego pokonania są konieczne innowacje i społeczna integracja. Wysokość i konsekwencje niedoboru kadr fachowych oraz dalej zwiększająca się liczba cudzoziemców, dużo więcej starszych osób i wzrastające potrzeby społeczne zaostrzą ten problem. Z uwagi na ograniczone możliwości państwowe coraz ważniejsze będą prywatne gospodarcze rozwiązania i wzmocnią one odpowiedni popyt inwestycyjny w przedsiębiorstwach.

Decentralizacja i kooperacja wymagają zdecentralizowanego dostępu i wymiany informacji. Rozwiązaniem problemu są nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne. Ich dalszy rozwój, szerokie zastosowanie i kwalifikacje w celu obszernego wykorzystania są ważnym filarem wspierania innowacyjności małych i średnich przedsiębiorstw.

W wielu branżach komputery zdobywają coraz większe znaczenie. Wspierana komputerowo produkcja przynosi wzrost jakości, obniża koszty, zwiększa produktywność, pozwala na produkcję seryjną w małych i średnich przedsiębiorstwach, integruje funkcje pracy i tworzy całość, przykładowo design, konstrukcja i produkcja na jednej komputerowo wspomaganej maszynie.

W związku z rozwojem kontaktów z klientem i rynkami zbytu istnieje w małych i średnich firmach obszaru Morza Bałtyckiego duża potrzeba inwestycji. Wszyscy klienci wymagają wartości dodatniej pojawiającej się wraz z zakupem towaru lub usługi. W związku z tym należy stwierdzić wzrost usług wokół właściwego produktu.

Wielki przemysł coraz bardziej rezygnuje z głębokości produkcji, tak, że w przemyśle dostaw pojawiają się dobre szanse wzrostu dla małych i średnich przedsiębiorstw z obszaru Morza Bałtyckiego.

Zapotrzebowanie sektora publicznego na produkty i usługi gospodarki jest wysokie i dalej rośnie. Jednocześnie niskie środki publiczne tworzą wyraźne wąskie gardło, którego pokonanie wymaga daleko idącej innowacji produktów.

Na całym świecie istnieje duże i wciąż rosnące zapotrzebowanie na dopasowane technologie i skrojone na miarę rozwiązywanie problemów, które stanowią mocną stronę małych i średnich przedsiębiorstw. Wykorzystanie tych szans rynkowych wymaga dużo większego umiędzynarodowienia małych i średnich przedsiębiorstw i dalekosiężnych innowacji.

Obszerne wspieranie kształcenia i innowacji w tych kluczowych polach pomaga przedsiębiorstwom – zasadniczo bez znaczenia, jeśli chodzi o ich przynależność branżową – w innowacjach i zwiększeniu produktywności. Innowacje w tych polach zwiększają w sposób zrównoważony siłę gospodarki i konkurencyjność na rynku światowym regionu Morza Bałtyckiego.

Te Center of Competence, które każdorazowo koncentrują się na określonych zawodach i obszarach technologicznych, powinny być prowadzone w ścisłej kooperacji z izbami gospodarczymi i zrzeszeniami, jak również z uczelniami i uniwersytetami, aby wspólnie wypełniać zadania kształcenia i doradztwa, przykładowo:

- Udzielanie regularnych zajęć zawodowych w ramach dualnego kształcenia zawodowego.

- Obszerne zadania kwalifikowania, opieki i doradztwa dla młodzieży słabo się uczącej lub społecznie słabej, która do tej pory była wykluczona i która może zostać na tej drodze włączona do regularnego kształcenia zawodowego.
- Rozwój i wspólna z przedsiębiorstwami realizacja stopniowego kształcenia zawodowego specjalnego.
- Rozwój i realizacja kształcenia zawodowego lepiej uczącej się młodzieży, której można przekazać dodatkowe kwalifikacje i szybsze dokształcanie już w czasie kształcenia zawodowego w centrach kompetencji, obejmujące 500–700 godzin.
- Wspólna realizacja z uczelniami i uniwersytetami, jak również przedsiębiorstwami, dualnego kształcenia, podczas którego centra kompetencji przejmują bardziej wymagającą część szkolną kształcenia zawodowego.
- Przeprowadzenie kształcenia w kierunku zakładania firm i towarzyszące doradztwo zakładającym firmy aż do zakończonego sukcesem założenia lub przejęcia firmy.
- Kształcenie kształcących w przedsiębiorstwach i przyjmowanie egzaminów przydatności kształcących, aby przygotować przedsiębiorstwa do kształcenia zawodowego w ramach systemu dualnego.
- Rozwój i realizacja wedle zapotrzebowania programów dokształcania na temat wszystkich ważnych problemów rosnącego zapotrzebowania przedsiębiorców, kadry kierowniczej i fachowej na dokształcanie.
- Celowe dokształcanie kobiet i mężczyzn podczas fazy rodzinnej, jak również zadania kwalifikacji i doradztwa podczas ponownego wejścia w życie zawodowe.
- Realizacja programów dokształcania i doradztwa dla osób starszych.
- Wspólne przeprowadzanie z administracją pracy przedsięwzięć służących przeszkoleniu, kwalifikacji i integracji bezrobotnych.
- Zabezpieczenie wymiany informacji i doświadczenia, jak również transferu wiedzy i technologii pisemnie i elektronicznie, a w szczególności tak ważnej dla małych i średnich przedsiębiorstw wymiany osobowej w formie zebrań, imprez informacyjnych i szkoleniowych, coachingu grupowego itd.

Aby móc zrealizować te zadania, istniejące szkoły zawodowe powinny zostać bardzo dobrze wyposażone − w celu ich rozwoju jako centra kompetencji − w odpowiednie pomieszczenia i środki techniczne, jak

warsztaty do nauki, instalacje demonstracyjne itd. Zasoby lokalowe i techniczne będą równocześnie wykorzystywane do wszystkich zadań centrów kompetencji, np. nowoczesne technologie w warsztatach w ciągu dnia do szkolenia zawodowego, a po południu, wieczorem i w weekendy − do dokształcania zawodowego i transferu technologii. W ten sposób osiągnie się także wyższe wykorzystanie, rentowność i uzyska się efekty synergii podczas realizacji różnych zadań.

Jednocześnie konieczne jest obszerne i długotrwałe dokształcanie nauczycieli, aby mogli oni sprostać tym obszernym i wymagającym zadaniom. Z tym rozwojem szkół zawodowych w kierunku centrów kompetencji dla przedsiębiorstw średniej wielkości powiązane są bardzo duże i dalej rosnące pola działalności nauczycieli szkół zawodowych. Naturalnie taki rozwój wymaga dużych publicznych inwestycji, które są jednakże rekompensowane istotnymi oszczędnościami w kształceniu zawodowym poprzez system kształcenia dualnego. Poza tym osiąga się także istotne wsparcie kształcenia, innowacji i gospodarki, które spłaca się wielokrotnie poprzez wysoki wzrost i związane z nim wzrastające wpływy podatkowe z jednej strony i oszczędność środków publicznych w polityce rynku pracy i społecznej − z drugiej.

Trzeba jednak zauważyć, że centra kompetencji nie są programem zatrudnienia nauczycieli szkół zawodowych. Wręcz przeciwnie, ich realizacja pozostaje bez alternatywy w celu zapewnienia prosperującej przyszłości. I jest dużo bardziej celowe i gospodarczo sensowne wykorzystanie instalacji istniejących szkół zawodowych niż dużo droższe budowanie nowych instytucji w szczerym polu.

Zalecenia dla Polski: Nowe drogi w kształceniu zawodowym z nowymi wyzwaniami wobec szkół zawodowych

Z uwagi na rozwój demograficzny coraz bardziej spada liczba osób młodych. Jednocześnie kształcenie zawodowe straciło mocno na atrakcyjności, dlatego liczba młodych ludzi odbywających kształcenie zawodowe spadła do przerażająco niskiego poziomu, podczas gdy stale zwiększa się liczba młodzieży posiadającej maturę i studiującej. Konsekwencją jest spadająca liczba osób posiadających wykształcenie zawodowe, zatem wolne moce osobowe, przestrzenne i techniczne w kształceniu zawodowym są coraz silniej uwalniane.

Uwolnienie zasobów osobowych, przestrzennych i technicznych

W związku z tym rozwojem coraz pilniejsze staje się pytanie o nowe pola działalności nauczycieli szkół zawodowych.

Są tu różne alternatywy, przykładowo:

- Wielu nauczycieli szkół zawodowych dysponuje wykształceniem zawodowym lub wiedzą zawodową, więc mogą oni pracować w odpowiednich przedsiębiorstwach. Ten proces może być wspierany poprzez dokształcanie i czas przyuczenia.
- W poszczególnych krajach europejskich nauczyciele są zatrudniani na określony okres, np. 5 lat. Potem przejmują pracę w przedsiębiorstwach i wielu z nich powraca po latach na 5-letni okres jako nauczyciele. Ta zmiana wspiera kooperację pomiędzy szkołami zawodowymi i przedsiębiorstwami i prowadzi do wzrostu jakości zajęć w szkole zawodowej.
- Tak samo nauczyciele szkół zawodowych mogą być zaangażowani w innych pedagogicznych obszarach kształcenia ogólnego.
- W grę wchodzą naturalnie także różne możliwości wspieranego przeszkolenia.

Aby zachować status quo, konieczne jest wyjście z zawodu nauczycieli szkół zawodowych i inne wykorzystanie posiadanych zasobów lokalowych i technicznych. Taki rozwój byłby jednakże fatalny, ponieważ wszystkie osobowe, lokalowe i techniczne zasoby szkół zawodowych są pilnie potrzebne do wypełnienia zadań szkolnictwa zawodowego. Wymaga to jednak obszernych reform polskiej polityki kształcenia zawodowego.

Pierwsze zalecenie: Konsekwentne wprowadzanie kształcenia dualnego[207]

Polsce zaleca się pilne wdrożenie dualnego systemu kształcenia zawodowego na wszystkich poziomach, a mianowicie poczynając od pierwszego zawodowego kształcenia, poprzez przeszkolenia i dokształcanie zawodowe, aż do studiów licencjackich. W przypadku dualnego

[207] Zur Ausführlichen Begründung siehe die Ausarbeitungen: Flora Antoniazzi und Dr. Jürgen Hogeforster: Das deutsche System der dualen Berufsausbildung mit Beispielen von acht Berufen und Möglichkeiten der Implementierung in Polen, Hanse-Parlament, Hamburg Februar 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Herausforderungen und Strategien für Reformen und Erhöhung der Anpassungsfähigkeit, Hanse-Parlament, Hamburg Februar 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Richtungen der Neuorientierung und neue Tätigkeitsfelder für Berufsschullehrer, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Modernisierung der beruflichen Bildung: Elitebildung für Schüler und Lehrkräfte, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015.

toku kształcenia na każdym poziomie kształcenia szkoły zawodowe muszą przejąć obszerne centralne zadania.

Kształcenie zawodowe bardzo straciło na atrakcyjności. Szczególnie w nowych krajach UE (np. Polsce, Litwie, Estonii) z przeważającym szkolnym kształceniem zawodowym jego udział jest mały, spadł do zatrważająco niskiego poziomu i jest odbierany jako droga w ślepy zaułek. Z reguły odbywają się – jeśli już – tylko krótkie praktyki w przedsiębiorstwach, tak, że Work Based Learning ma tylko ograniczony zasięg. Konsekwencją jest wysokie bezrobocie 15-24-latków, wynoszące w Polsce około 28%. Niewystarczające zawodowe kwalifikacje prowadzą do trwałego bezrobocia, wynoszącego np. w Polsce w przypadku osób z wykształceniem pierwszego stopnia lub niskiego drugiego stopnia do 20%.

Jednocześnie przedsiębiorstwa skarżą się na niewystarczające kwalifikacje absolwentów. Szkolne kształcenie zawodowe może tylko w ograniczonym zakresie uwzględnić warunki rynku pracy i wymagania dotyczące kwalifikacji. Uczniowie uczą się za mało codzienności życia zakładowego i coraz ważniejszych kompetencji osobistych i społecznych, które na lekcjach szkolnych mogą zostać przekazane tylko w ograniczonym zakresie.

Z wyjątkiem Szwecji do roku 2030 we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego liczba osób pracujących w wieku pomiędzy 15 a 44 rokiem życia zmniejszy się nawet o 25%. Już dzisiaj brakuje wykwalifikowanych kadr. Ten niedobór będzie w przyszłości jeszcze bardziej oddziaływał i istotnie ograniczy rozwój. W ten sposób powstaje, szczególnie dla średnich firm, duże niebezpieczeństwo braku możliwości pozyskania wystarczających wykwalifikowanych kadr i zepchnięcia w obszar niskiego poziomu kwalifikacji. Jednocześnie obserwuje się zatrważająco wysokie bezrobocie młodzieży z powodu złych lub niewystarczających kwalifikacji zawodowych.

W konkurencji o wykwalifikowane nowe kadry małe i średnie przedsiębiorstwa mogą przegrać. Z powodu braku wykwalifikowanych kadr już dzisiaj innowacje małych i średnich przedsiębiorstw są mniejsze, niż w zasadzie być powinny. Niedobór nowych kadr przedsiębiorców, kierowników i fachowców najbardziej ogranicza rozwój małych i średnich przedsiębiorstw. Wzrost kwalifikacji i jednoczesne usunięcie niedoboru fachowców jest najważniejszym zadaniem wsparcia i kluczem do zrównoważonego wzmocnienia innowacji, zdolności konkurowania i wzrostu małych i średnich przedsiębiorstw obszaru Morza Bałtyckiego.

Na tym tle decydujące znaczenie ma:

- integracja młodzieży i zmniejszenie bezrobocia wśród młodzieży;

- dostarczenie małym i średnim przedsiębiorstwom wykwalifikowanych współpracowników i wyraźna redukcja niedoboru kadr fachowych.

Niemiecki system dualnego kształcenia zawodowego prowadzi do relatywnie niskiego bezrobocia wśród młodzieży, włącza przedsiębiorstwa do odpowiedzialności za zapewnienie nowych kadr i kształcenie zawodowe i łączy dużo lepiej kształcenie zawodowe z wymaganiami rynku pracy i przedsiębiorstw oraz może istotnie przyczynić się do osiągnięcia zakładanego celu. Jednakże niemiecki model nie może być błędnie postrzegany jako „model patentowy", który należy tylko po prostu przetransferować. Wymaga on zawsze koniecznego dopasowania do regionalnych czy narodowych warunków. Przy tym należy jednak możliwie zachować główne zasady systemu dualnego; „Work Based Learning", składający się z trochę dłuższych lub trochę krótszych praktyk w przedsiębiorstwach, nie jest w żadnym razie wystarczający.

Aby implementować dualny system kształcenia w Polsce, ważne jest przede wszystkim włączenie przedsiębiorstw w proces kształcenia zawodowego. Istotne wąskie gardło istnieje przede wszystkim w krajach o przeważającym systemie szkolnego kształcenia zawodowego, gdzie w przedsiębiorstwach prawie nie ma doświadczeń i wykwalifikowanego personelu kształcącego. W celu usunięcia tego wąskiego gardła konieczne jest pilne dokształcanie, „kształcenie kształcących w przedsiębiorstwach" w możliwie wielu zakładach, aby optymalnie przygotować przedsiębiorstwa do realizacji dualnego kształcenia zawodowego.

W systemie dualnego kształcenia zawodowego ¾ łącznego czasu kształcenia spędza się w przedsiębiorstwie. Konsekwencją tego jest to, że podczas przejścia do systemu zawodowego kształcenia dualnego powstają w szkołach wolne zasoby. Strach przed utratą pracy jest istotnym czynnikiem hamującym odpowiednie reformy. Aby stworzyć nowe pola aktywności szkół zawodowych, należy szczególnie zwrócić uwagę na dokształcanie, które jest oferowane w większości krajów obszaru Morza Bałtyckiego tylko w niewielkim zakresie. Dalszy rozwój szkół zawodowych w kierunku centrów technologii i poradnictwa, prowadzonych w kooperacji z izbami, wspiera wprowadzenie systemów dualnych i leży w interesie samych szkół zawodowych, jak również gospodarki średnich przedsiębiorstw. Powiązane z tym jest konieczne dalsze dokształcanie nauczycieli szkół zawodowych.

Integracja organizacji pracobiorców, izb i lokalnych administracji jest także ważnym krokiem umożliwiającym kształcenie dualne w Polsce.

Struktury organizacyjne długotrwałej i owocnej kooperacji pomiędzy szkołami zawodowymi i przedsiębiorstwami muszą powstać na początku na poziomie lokalnym. Później może i musi dojść do implementacji w całym kraju norm prawnych, umożliwiających funkcjonowanie tej kooperacji i przede wszystkim jej finansowanie. Aktywne określanie długoterminowych strategii dualnego kształcenia zawodowego musi odbywać się jednocześnie na poziomie lokalnym i narodowym i uwzględniać rozwój na rynku pracy. Zwrot kosztów do kształcących przedsiębiorstw w żadnym wypadku nie może być finansowany przez państwo. Jeśli takie wsparcie byłoby konieczne, aby zwiększyć gotowość i stworzyć wystarczającą liczbę miejsc kształcenia, to gospodarka powinna sama stworzyć system rozdziału środków i nim zarządzać.

Proces uwolnienia zasobów z zachowaniem warunków status quo zaostrzy się wyraźnie, gdy kraje ze szkolnym systemem kształcenia zawodowego wprowadzą systemy dualne. Podczas gdy w szkolnym systemie kształcenia 80 do 100% czasu kształcenia spędza się w szkole, to w systemie dualnym ten udział spada do 25–30%. Te uwolnione w dużym zakresie zasoby powinny być jednakże traktowane jak szansa, ponieważ są one pilnie potrzebne do nowych zadań kształcenia zawodowego.

Drugie zalecenie: Realizacja kompetentnego doradztwa zawodowego

Z uwagi na rozwój demograficzny istnieje znaczny i coraz większy niedobór nowych kadr dla małych i średnich przedsiębiorstw zarówno w Niemczech, jak i we wszystkich innych krajach obszaru Morza Bałtyckiego. Pozyskiwanie wykwalifikowanych nowych kadr staje się problemem być albo nie być dla małych i średnich przedsiębiorstw. Dzieki kształceniu zawodowemu i dualnym studiom małe i średnie przedsiębiorstwa mogą zapewnić sobie nowe kadry.

Młodzieży bardzo trudno przychodzi wybór zawodu lub studiów. Prawie nie zna ona własnych kompetencji, dysponuje bardzo ograniczoną informacją, zna niewiele zawodów i nie ma praktycznie żadnej wiedzy na temat wymagań, oczekiwanych kompetencji itd. w poszczególnych zawodach ani na temat szczególnych warunków w małych i średnich przedsiębiorstwach. Istniejące informacje i doradztwo dotyczące zawodu i studiów są niedostateczne. W za małym stopniu uwzględniają one indywidualne kompetencje młodzieży z jednej strony i wymagania rynku pracy, kompetencji, posiadaną wiedzę – w szczególności w małych i średnich przedsiębiorstwach – z drugiej. Orientacja zawodowa musi być dalej rozwijana i zintensyfikowana; przy tym istnieje zasadniczy problem, mianowicie za pomocą dotychczasowych instru-

mentów nauczyciele nie mają możliwości udzielania celowej i obszernej informacji na temat wszystkich zawodów.

W kształceniu zawodowym 20–30% młodzieży przerywa swoje kształcenie lub zmienia podczas kształcenia zawód; szczególnie wysoki udział ma tu rzemiosło. Także studia są często przerywane lub zmieniane na inne. Poprzez to błędne ukierunkowanie cierpi także image i jakość przede wszystkich kształcenia zawodowego.

Około 20% absolwentów jest uznawana za niezdolnych do ukończenia kształcenia zawodowego. Przy czym także te osoby dysponują specyficznymi mocnymi stronami. Poprzez zorientowane na kompetencje analizy i ugruntowane doradztwo można dużą część tej młodzieży włączyć w kształcenie zawodowe.

W wyborze zawodu przez młodzież bardzo ważną rolę odgrywają rodzice. Według badań około 70% decyzji dotyczących wyboru zawodu jest podejmowanych przez rodziców. Wolność wyboru określonej formy szkoły, kształcenia zawodowego i kierunku studiów jest ważnym dobrem. Jednakże nie można pozbawić dzieci ich dzieciństwa i nie może ono zostać całkowicie zaplanowane przez dorosłych. Dzieci potrzebują wystarczająco dużo swobody w kształtowaniu swojego życia, osobistego odkrywania świata, przeżywania indywidualnej przygody i zbierania własnych doświadczeń. Prawo wyboru rodziców nie może prowadzić do tego, że dzieci zostaną z uwagi na fałszywą ambicję rodziców lub złe oszacowanie wciśnięte do form kształcenia, w których codziennie będą przeżywały odczucia, że nie są tu mile widziane. Taka młodzież zbiera tylko negatywne doświadczenia i niepowodzenia, traci zaufanie i może zostać tylko z trudem zintegrowana w życiu zawodowym.

Z całym respektem wobec prawa wolnego wyboru współdecydować muszą także indywidualne mocne strony, potencjał, postępy w nauce podczas przechodzenia na następne etapy kształcenia. Już podczas kształcenia szkolnego wyższe klasy muszą otrzymywać obszerną informację na temat możliwości kształcenia zawodowego, poszczególnych zawodów, warunków i szans w przyszłości. Ścisłe kontakty z przedsiębiorstwami i instytucjami samorządu gospodarczego, prezentacje przedsiębiorstw, mistrzów i kształcących wspierają proces informacyjny i znalezienia własnej drogi. Powtarzające się zawodowe praktyki w przedsiębiorstwach muszą być obligatoryjne dla wszystkich uczniów.

Doradztwo zawodowe wymaga wyraźnych inwestycji. Przy tym nie chodzi tu tylko o formalne warunki i warunki dostępu, takie jak ukończenie szkoły i oceny. Dużo ważniejszy jest rozwój specyficznych zawodowych profili kompetencji, które zostaną potem porównane z troskliwie ustalonymi kompetencjami poszczególnych młodych ludzi. Po-

przez dokładne poradnictwo i przygotowanie do kształcenia zawodowego obecny za duży poziom przerywanego kształcenia zawodowego i zmiany kierunku kształcenia zawodowego musi zostać wyraźnie zredukowany.

Dla poszczególnych zawodów należy ustalić jednolicie w obszarze krajów Morza Bałtyckiego rzeczywiste wymagania dotyczące osiągnięć i przydatności jako podstawę indywidualnego ustalania kompetencji i analizy potencjału i umotywować je transparentnie. Te kryteria pomogą nauczycielom i uczniom zawodu. Zakłady uzyskają pracowników, którzy sprostają zadaniu, a młodzież przeżyje poczucie sukcesu, oddziałujące pozytywnie na jej dalszy rozwój i motywację. Wyraźnie zredukuje się wysoką liczbę przerywających kształcenie i niebezpieczeństwo zabrnięcia w ślepą uliczkę.

Intensywne zawodowe doradztwo i wsparcie podczas wyboru i znajdowania zawodu podczas kształcenia ogólnego powinno stać się ważnym zadaniem szkół zawodowych. Mogą one wykorzystać swoją dokładną wiedzę na temat poszczególnych zawodów i swoje ścisłe kontakty z przedsiębiorstwami, które rozbudowują podczas kształcenia dualnego, do pośrednictwa w praktykach zawodowych.

Dla młodzieży, która nie znajdzie miejsca kształcenia pomimo intensywnego doradztwa, wsparcia i pośrednictwa ze strony nauczycieli zawodu, powinny zostać stworzone i zrealizowane poprzez szkoły zawodowe specyficzne przedsięwzięcia integracyjne, np. odnoszący sukces model z Hamburga[208]. W systemie dualnym realizowany jest model jednorocznego kształcenia zawodowego młodzieży wymagającej szczególnego wsparcia, lepiej integrujący tę młodzież, czyniący wybór zawodu pewniejszym i zmniejszający liczbę przerywanego kształcenia oraz zwiększający wyraźnie szanse na rynku pracy. Jednoroczna kwalifikacja zawodowa może zostać uznana za pierwszy rok kształcenia i być kontynuowana w regularnym systemie dualnym. Ponad 90% młodzieży, która była wykluczona i bez szans przed wejściem w tę jednoroczną kwalifikację, zostaje zintegrowana z regularnym systemem kształcenia zawodowego poprzez ten model praktykowany przez szkoły zawodowe z Hamburga.

Ponieważ dzisiaj co 7 młody człowiek przerywa kształcenie, uzgadnia się w europejskiej strategii zatrudnienia i inteligentnego, zrównoważonego i zintegrowanego wzrostu „UE 2020” zmniejszenie przeciętniej

---

[208] Perspektive Zukunft: Einjährige Berufsqualifizierung – Hamburger Modell, Projekt des Hanse-Parlaments, Hamburg 2013-2015.

dzisiejszej liczby przerywanego kształcenia do roku 2020 z 14,4 do poniżej 10%. Szkoły zawodowe powinny korzystać z nawigatora zawodowego podczas obszernych zadań dotyczących doradztwa, wsparcia i pośrednictwa, skierowanego do młodzieży podczas kształcenia zawodowego, którego zastosowanie uniemożliwia istotne błędne skierowanie młodzieży i jej wykluczenia społeczne. Młodzież dotychczas pozbawiona szans otrzyma wykształcenie zawodowe, średnie i małe przedsiębiorstwa łatwiej pozyskają nowe kadry, a jakość kształcenia zawodowego wzrośnie.

Należy zastosować specyficzny zawodowy nawigator zawodowy, który:

- Analizuje wymagania, profile kompetencji itp. poszczególnych zawodów, jak również warunki rynku pracy i systematycznie je opisuje.
- Stwierdza niezawodnie indywidualne kompetencje i uzdolnienia młodzieży.
- Porównuje profile kompetencji, na które jest popyt i podaż.
- Włącza międzynarodowe doświadczenia, warunki i możliwości.
- Umożliwia na tej podstawie ugruntowane doradztwo zawodowe i dotyczące studiów.

Za pomocą nawigatora zawodowego:

- Unika się błędnego skierowania młodzieży i wyraźnie redukuje liczbę przypadków przerywania kształcenia i zmian kierunków kształcenia.
- Młodzież, która do tej pory była pozbawiona szans, otrzymuje wykształcenie zawodowe i redukuje się wykluczenie społeczne.
- Małe i średnie przedsiębiorstwa lepiej pozyskują potrzebne kadry.
- Osiąga się lepsze zazębianie pomiędzy kształceniem i światem pracy, a przejścia są łatwiejsze.
- Image i jakość kształcenia zawodowego i studiów dualnych wzrastają.

Nawigator zawodowy zaczyna swą działalność podczas przejścia ze szkolnictwa ogólnokształcącego do kształcenia zawodowego i dotyczy szkół, szkół zawodowych, przedsiębiorstw kształcących, uczelni/uniwersytetów ze studiami dualnymi, jak również izb jako właściwych instytucji wspierających kształcenie zawodowe. Poprawia współpracę pomiędzy tymi instytucjami, tworzy intensywną kooperację i zazębianie się szkół i gospodarki z ukierunkowaniem na potrzeby rynku pracy.

Chodzi o innowacyjną, praktyczną i wypróbowaną procedurę, zadomowioną w kształceniu zawodowym, która musi zostać wykorzystana przez szkoły zawodowe. Nawigator intensywnie opisuje jakościowe i ilościowe potrzeby rynku pracy we wszystkich zawodach; wspiera wyraźnie najważniejsze cele, aby zmniejszyć liczbę osób przerywających kształcenie; diagnozuje indywidualne kompetencje i wzmacnia zadowolenie z kształcenia zawodowego, jak i w świecie pracy. Pokonuje się uprzedzenia, zamyka luki informacyjne, wspiera równość szans i pomaga osobom uczącym się słabiej.

Nawigator jest gotowy do zastosowania w Niemczech. Aby móc go zastosować w Polsce, należy go dalej rozwijać i dopasować. Konieczne jest zaprogramowanie go na nowo, aby osiągnąć ukierunkowanie na struktury zawodowe i specyficzne profile kompetencji Polski, jak również opracować polską wersję językową.

Nauczyciele szkół zawodowych jako doradcy kształcenia są dalej kształceni, aby zostać ekspertami nawigatora, używają nawigatora podczas doradztwa w szkołach i trenują oraz doradzają nauczycielom w szkołach, aby mogli oni używać nawigatora w ramach ich zajęć orientacji zawodowej. Dzięki ekspertom nawigatora powstaje szeroka fachowa sieć doradztwa zawodowego skierowanego do młodzieży i pozyskuje się nowe kadry do małych i średnich przedsiębiorstw.

Same oceny szkolne są, niestety, niewymierne. Proces decyzyjny musi być z tego powodu nastawiony na racjonalne i systematyczne podstawy. Wspierane komputerowo zastosowanie pomaga uczniom poznać swoje silne strony i wybrać prawidłową drogę zawodową. Nawigator zawodowy istnieje zarówno dla wyższych poziomów gimnazjalnych, jak również dla typów szkół: Hauptschule i Realschule. Stosuje się dwupoziomową procedurę:

W pierwszym kroku opracowuje się profile osobistych kompetencji. Uczeń opracowuje razem z kolegami z klasy swoje zdolności osobiste (Peer-Rating). Uczniowie oceniają nadajnikiem ręcznym 50 cech (np. zdolność pracy pod obciążeniem, wykształcenie, kompetencje społeczne, ambicję, inteligencję, kreatywność...), korzystając z siedmiostopniowej skali, i tworzą w ten sposób precyzyjny i dokładnie informujący profil osobowy.

W drugim kroku software przyporządkowuje pasujące zawody do indywidualnych profili przydatności. Istnieje tu obszerny bank danych, obejmujący do tej pory 152 profile zawodowe dla obszaru gimnazjalnego i 202 profile zawodowe dla szkół typu Hauptschule i Realschule.

Po zakończeniu procedury oceny nauczyciele zawodu razem z doświadczonymi praktykami z obszaru spraw osobowych doradzają uczniom przy uwzględnieniu ich wyników.

Przejęcie ważnych zadań doradztwa zawodowego i integracja młodzieży słabo się uczącej i ze społecznie zaniedbanych środowisk dzięki zastosowaniu nawigatora zawodowego daje się idealnie zintegrować w najważniejszą nową orientację szkół zawodowych z rozbudową i dalszym tworzeniem centrów kompetencji o statusie akademii zawodowych. W tych centrach kompetencji wypełnia się wszystkie zadania związane z kształceniem zawodowym i integracją młodzieży, dokształcaniem zawodowym i dualnymi studiami licencjackimi.

Trzecie zalecenie: Rozwój w kierunku centrów kompetencji z akademiami zawodowymi[209]

Najważniejsza alternatywa znajduje się jednakże w samym kształceniu zawodowym. W Polsce i w krajach bałtyckich istnieje ekstremalnie duży popyt na dokształcanie, bardzo brakuje tu mocy osobowych, lokalowych i technicznych. W interesie szkół zawodowych i ich kadr nauczycielskich, ale także w interesie wspierania gospodarki, zabezpieczenia istniejących i stworzenia nowych miejsc pracy, w celu wzmocnienia innowacyjności i produktywności, jak również w celu zmniejszenia wysokiego bezrobocia istniejące szkoły zawodowe powinny rozwinąć się i rozbudować jako centra kompetencji.

Małe i średnie przedsiębiorstwa cierpią na braki w kierownictwie zakładów i opracowywaniu informacji. Potrzebują dokładnie dopasowanych usług − bez zwłoki i z pierwszej ręki. Sieć jest dla nich bardzo ważna. Nie dysponują one, jak duże przedsiębiorstwa, wewnętrznymi sztabami, które przejmują różnorodne zadania. W gospodarce średnich przedsiębiorstw muszą zostać wykonane zewnętrznie takie funkcje sztabowe i zadania wsparcia. Centra kompetencji są centralnymi oferentami usług, które poprzez współpracę z izbami, szkołami zawodowymi, uczelniami/uniwersytetami dostarczają małym i średnim przedsiębior-

[209] Ausführliche Beschreibungen finden sich in den Ausarbeitungen: Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Richtungen der Neuorientierung und neue Tätigkeitsfelder für Berufsschullehrer, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015 Dr. Jürgen Hogeforster: Modernisierung der beruflichen Bildung: Elitebildung für Schüler und Lehrkräfte, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015.

stwom pomocy i wsparcia z jednej ręki i jednocześnie świadczą usługi warte opłacenia.

Centralne wąskie gardła dalszego rozwoju gospodarki średniej wielkości przedsiębiorstw we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego dotyczą coraz większego braku przedsiębiorców, kadry kierowniczej i fachowców, dużego popytu na innowacje produktu i procesów, brakującego wsparcia innowacji, które jest ukierunkowane na specyficzne problemy małych i średnich przedsiębiorstw. Aby usunąć te bariery wzrostu, należy rozwinąć w Polsce istniejące szkoły zawodowe w centra kompetencji.

Kształcenie jest najważniejszym wąskim gardłem i największym polem wzrostu przyszłości. Wykwalifikowani fachowcy są najważniejszym warunkiem, żeby można było wykorzystać szanse rynkowe w innych polach wzrostu. Ankieta Hanse-Parlament (Parlamentu Hanzeatyckiego) doprowadziła przykładowo do następujących wyników:

- W ciągu 10 lat 40% małych i średnich firm będzie potrzebować następców.
- 70% małych i średnich firm potrzebuje dodatkowych fachowców.
- 100% małych i średnich firm z trudem pozyskuje potrzebnych fachowców.
- W średnim okresie 78% małych i średnich firm potrzebuje nowych/dodatkowych kadr kierowniczych.
- 96% małych i średnich firm życzy sobie lepszego praktycznego, a 74% − lepszego teoretycznego kształcenia zawodowego.

Siła innowacji małych i średnich przedsiębiorstw jest najbardziej ograniczana dostępnością i kwalifikacjami przedsiębiorców, kadr zarządzających i fachowych. Z powodu niewystarczających kwalifikacji i braku przedsiębiorców i współpracowników już dzisiaj innowacje małych i średnich przedsiębiorstw są dużo mniejsze niż powinny i musiałyby one być. Jednocześnie wzrastają wymagania dotyczące kwalifikacji. Obok wiedzy fachowej zdobywają równorzędne znaczenie zdolności osobiste i społeczne. W przypadku tak zwanych soft-skills istnieje jednakże bardzo duże zapotrzebowanie nadrobienia straconego dystansu i rozwoju. Poprawa kwalifikacji i usunięcie niedoboru kadr fachowych są najważniejszymi zadaniami wsparcia i kluczem do zrównoważonego wzmocnienia innowacji, zdolności konkurowania i wzrostu małych i średnich przedsiębiorstw. Do najważniejszych w tym względzie zadań wsparcia centrów kompetencji należą w szczególności:

- Podniesienie jakości i atrakcyjności kształcenia zawodowego i wprowadzenie dualnego systemu kształcenia zawodowego.
- Integracja całej młodzieży i stworzenie specyficznych toków kształcenia dla absolwentów z uzdolnieniami praktycznymi.
- Realizacja toku kształcenia dla młodzieży dobrze się uczącej z przekazaniem dodatkowych kwalifikacji z punktem ciężkości w innowacjach.
- Istotne zintensyfikowanie zawodowego dokształcania.
- Wzmocnienie innowacji poprzez obszerne wsparcie zatrudnienia kobiet i osób starszych, jak również przedsiębiorczości kobiet.
- Realizacja dualnych studiów licencjackich, w których studia połączone są z jednoczesnych kształceniem zawodowym, aby pozyskać nowe kadry zaspokajające rosnący popyt małych i średnich przedsiębiorstw na przedsiębiorców, kadry zarządzające i fachowe.

W regionie centra kompetencji muszą pokrywać wszystkie ważne obszary i tematy istotne dla małych i średnich przedsiębiorstw. Jednocześnie konieczne jest tworzenie punktów ciężkości poszczególnych centrów kompetencji, aby móc kompetentnie obsłużyć pola wzrostu z zapotrzebowaniem na kształcenie i innowacyjność.

Te Center of Competence, które każdorazowo koncentrują się na określonych zawodach i obszarach technologicznych, powinny być prowadzone w ścisłej kooperacji z izbami gospodarczymi i zrzeszeniami, jak również uczelniami i uniwersytetami, aby wspólnie wypełniać zadania kształcenia i doradztwa, przykładowo:

- Udzielanie regularnych zajęć zawodowych w ramach dualnego kształcenia zawodowego.
- Obszerne zadania kwalifikowania, opieki i doradztwa dla młodzieży słabo się uczącej lub społecznie słabej, która do tej pory była wykluczona i która może zostać na tej drodze włączona do regularnego kształcenia zawodowego.
- Rozwój i wspólna z przedsiębiorstwami realizacja stopniowego kształcenia zawodowego specjalnego.
- Rozwój i realizacja kształcenia zawodowego lepiej uczącej się młodzieży, której można przekazać dodatkowe kwalifikacje i szybsze dokształcanie już w czasie kształcenia zawodowego w centrach kompetencji, obejmujące 500–700 godzin.
- Wspólna realizacja z uczelniami i uniwersytetami, jak również przedsiębiorstwami, dualnego kształcenia, podczas którego cen-

tra kompetencji przejmują bardziej wymagającą część szkolną kształcenia zawodowego.

- Przeprowadzenie kształcenia w kierunku zakładania firm i towarzyszące doradztwo zakładającym firmy aż do zakończonego sukcesem założenia lub przejęcia firmy.
- Kształcenie kształcących w przedsiębiorstwach i przyjmowanie egzaminów przydatności kształcących, aby przygotować przedsiębiorstwa do kształcenia zawodowego w ramach systemu dualnego.
- Rozwój i realizacja wedle zapotrzebowania programów dokształcania na temat wszystkich ważnych problemów rosnącego zapotrzebowania przedsiębiorców, kadry kierowniczej i fachowej na dokształcanie.
- Celowe dokształcanie kobiet i mężczyzn podczas fazy rodzinnej, jak również zadania kwalifikacji i doradztwa podczas ponownego wejścia w życie zawodowe.
- Realizacja programów dokształcania i doradztwa dla osób starszych.
- Wspólne przeprowadzanie z administracją pracy przedsięwzięć, służących przeszkoleniu, kwalifikacji i integracji bezrobotnych.
- Zabezpieczenie wymiany informacji i doświadczenia oraz transferu wiedzy i technologii pisemnie i elektronicznie, jak również w szczególności dla małych i średnich przedsiębiorstw tak ważnej wymiany osobowej w formie zebrań, imprez informacyjnych i szkoleniowych, coachingu grupowego itd.

Aby móc realizować te zadania, istniejące szkoły zawodowe muszą zostać bardzo dobrze wyposażone − w celu ich rozwoju jako centra kompetencji − w odpowiednie pomieszczenia i środki techniczne, jak warsztaty do nauki, instalacje demonstracyjne itd. Zasoby lokalowe i techniczne będą równocześnie wykorzystywane do wszystkich zadań centrów kompetencji, np. nowoczesne technologie w warsztatach w ciągu dnia do szkolenia zawodowego, a po południu, wieczorem i w weekendy − do dokształcania zawodowego i transferu technologii. W ten sposób osiągnie się także wyższe wykorzystanie, rentowność i uzyska efekty synergii podczas realizacji różnych zadań.

Jednocześnie konieczne jest obszerne i długotrwałe dokształcanie nauczycieli, aby mogli oni sprostać tym obszernym i wymagającym zadaniom.

Z tym rozwojem szkół zawodowych w kierunku centrów kompetencji dla przedsiębiorstw średniej wielkości powiązane są bardzo duże

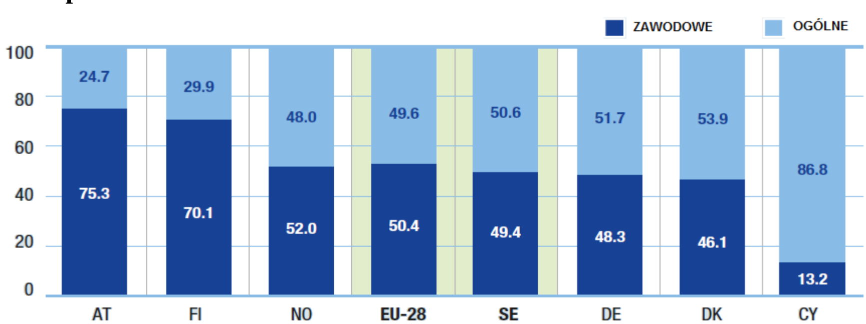
i dalej rosnące pola działalności nauczycieli szkół zawodowych. Naturalnie taki rozwój wymaga dużych publicznych inwestycji, które są jednakże rekompensowane istotnymi oszczędnościami w kształceniu zawodowym poprzez system kształcenia dualnego. Poza tym osiąga się także istotne wsparcie kształcenia, innowacji i gospodarki, które spłaca się wielokrotnie poprzez wysoki wzrost i związane z nim wzrastające wpływy podatkowe z jednej strony i oszczędność środków publicznych w polityce rynku pracy i społecznej – z drugiej.

Trzeba jednak zauważyć, że centra kompetencji nie są programem zatrudnienia nauczycieli szkół zawodowych. Wręcz przeciwnie, ich realizacja pozostaje bez alternatywy w celu zapewnienia prosperującej przyszłości. I jest dużo bardziej celowe i gospodarczo sensowne wykorzystanie instalacji istniejących szkół zawodowych niż dużo droższe budowanie nowych instytucji w szczerym polu. Pojawiające się uwolnione zasoby osobowe, lokalowe i techniczne szkół zawodowych są jedyną w swoim rodzaju szansą, która musi zostać wykorzystana w interesie wszystkich.

3.2. Doświadczenia niemieckie i szwedzkie

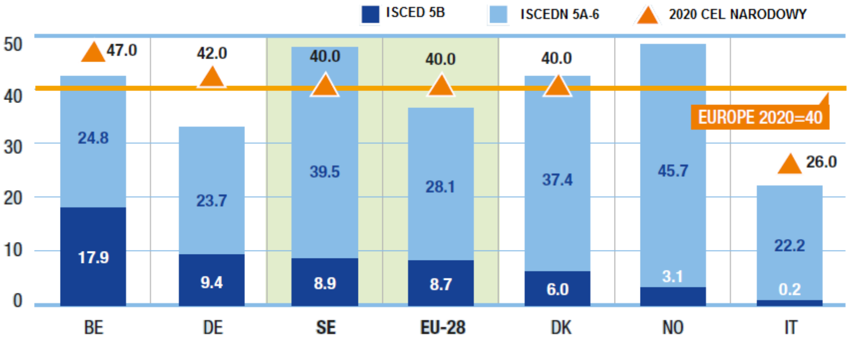
W Niemczech, jak i w Szwecji porównywalny procent uczniów uczestniczy w kształceniu zawodowym. W Szwecji o 1,1 punktu procentowego więcej uczniów uczestniczy w kształceniu zawodowym, jednak jest to zdecydowanie mniej niż w Austrii – 75,3% i Finlandii – 70,1%. Średnia unijna wynosi 50,4%.

Wykres 30. Uczniowie w szkołach średnich uczestniczących w zawodowych i ogólnych programach jako procent wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia w 2012 roku



Źródło: *Spotlight on VET, Sweden 2013/14*, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, http://www.cedefop.europa.eu/en/ publications-and-resources/publications/8069, s. 5.

Wykres 31. Szkolnictwo wyższe − studenci w wieku 30-34 lata z wyższym wykształceniem według typu, w 2013

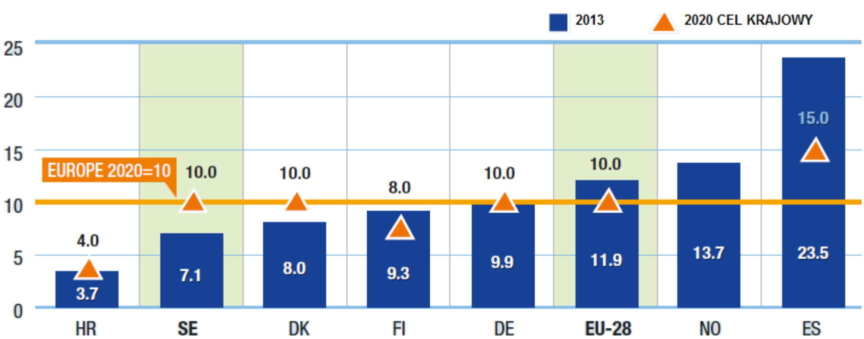


Źródło: *Spotlight on VET, Sweden 2013/14*, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, http://www.cedefop.europa.eu/en/ publications-and-resources/publications/8069, s. 5.

Celem narodowym w Niemczech jest osiągnięcie w 2020 roku poziomu 42% osób wykształconych na poziomie 5B i 5A-6. Do 2013 r. udało się osiągnąć poziom 33,1%. W przypadku Szwecji cel ten wyznaczono na poziomie 40% i został on w 2013 r. przekroczony o 8,4 punktu procentowego.

W obu państwach ustalono poziom 10% osób przedwcześnie opuszczających system edukacji. W Szwecji poziom ten w 2013 r. wynosił 7,1%, zaś w Niemczech − 9,9%.

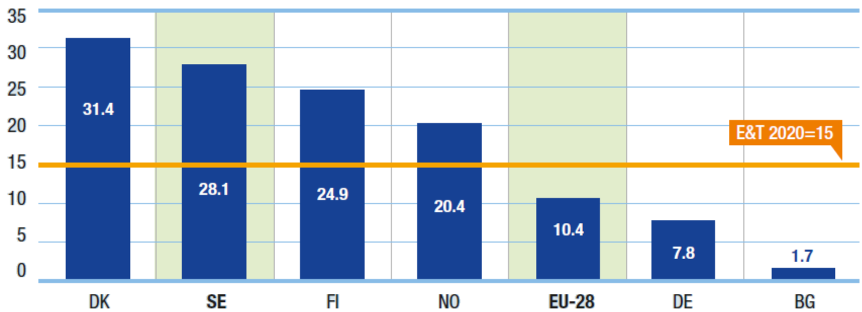
Wykres 32. Osoby przedwcześnie kończące kształcenie i szkolenie w procentach w 2013 roku



Źródło: *Spotlight on VET, Sweden 2013*/14, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, http://www.cedefop.europa.eu/en/ publications-and-resources/publications/8069, s. 5.

W przypadku kształcenia całożyciowego za cel do osiągnięcia postawiono, aby 15% osób w wieku 25-64 lata uczestniczyło w kształceniu ustawicznym. W 2013 r. Niemczech było to 7,8%, zaś w Szwecji – 28,1%.

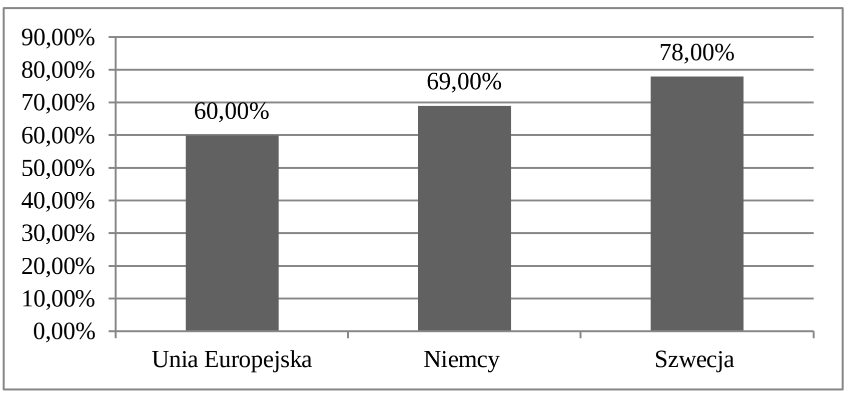
Wykres 33. Kształcenie ustawiczne w procentach ludzi w wieku 25-64 lata uczestniczących w kształceniu i szkoleniu w okresie czterech tygodni przed badaniem w 2013roku



Źródło: *Spotlight on VET, Sweden 2013/14*, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, http://www.cedefop.europa.eu/en/ publications-and-resources/publications/8069, s. 5.

W Szwecji 78%, a w Niemczech 69% przedsiębiorstw bierze udział w kształceniu zawodowym, przy średniej unijnej wynoszącej 60%.

Wykres 34. Odsetek przedsiębiorstw szkoleniowych jako procent wszystkich przedsiębiorstw w 2005 roku



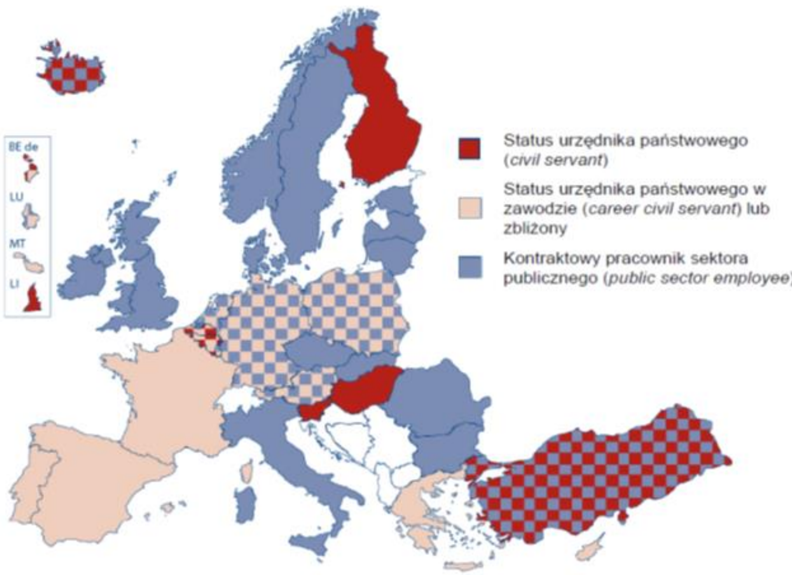
Źródło: *Vocational education and training in Sweden. Short description*, Cedefop Panorama series; 180 Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009, s. 32.

W krajach Unii Europejskiej generalnie wyróżniamy trzy kategorie statusu zatrudnienia nauczycieli[210]:

- status urzędnika państwowego (*civil servant*);
- status urzędnika państwowego w zawodzie (*career civil servant*);
- status kontraktowego pracownika sektora publicznego (*public sector employee*).

W Niemczech w landach zachodnich nauczyciele posiadają status urzędnika państwowego w zawodzie, zaś w landach wschodnich (z wyjątkiem Brandenburgii) − status kontraktowego pracownika sektora publicznego. W przypadku Szwecji nauczyciele mają status kontraktowego pracownika sektora publicznego.

Schemat 6. Status nauczycieli w poszczególnych krajach UE



Źródło: *Status nauczyciela − kategorie,* www.oskko.edu.pl/oskko/status_zawodowy_nauczyciela/.../kategorie.pps

[210] *Prezentacja Status nauczyciela − kategorie, op. cit.*

System edukacji w Niemczech[211]

System edukacji w Niemczech zakłada 9-letni okres obowiązkowej nauki, od 6. roku życia. Dziewięcioletnie kształcenie składa się z poziomu podstawowego (klasy 1-4) oraz poziomu sekundarnego I (klasy 5-9). Kształcenie to jest dla wszystkich uczniów obowiązkowe.

W szkołach ponadpodstawowych po trzech lub czterech latach (klasy 10-13) można zdobyć maturę.

Zasadniczo wybór szkoły ponadpodstawowej należy do rodziców. Można wybierać wśród następujących szkół: *Gesamtschule* (szkoła łączna): jest to szkoła, w której można zdobyć wszystkie świadectwa kształcenia ogólnego, czyli świadectwo ukończenia *Hauptschule* (szkoły głównej), *Mittlere Reife* (mała matura), *Abitur* (matura). W większości krajów związkowych niewiele jest szkół tego typu. *Hauptschule* (szkoła główna) trwa 5 lat i kończy się świadectwem ukończenia *Hauptschule*. W większości krajów związkowych, z uwagi na małą liczbę chętnych, ten typ szkoły stopniowo rozwija się w kierunku szkoły realnej (*Realschule*). *Realschule* trwa 6 lat i kończy się uzyskaniem *Mittlere Reife* (mała matura).

Gimnazjum trwa 8 lub 9 lat (w zależności od kraju związkowego) i kończy się maturą (wyższy poziom kształcenia ponadpodstawowego).

Poziom sekundarny II (wyższy poziom kształcenia ponadpodstawowego) obejmuje wszystkie rodzaje szkół pomiędzy szkołą obowiązkową a studiami na wyższej uczelni. Po ukończeniu profilu gimnazjalnego w *Gesamtschule* lub po ukończeniu *Realschule* można kontynuować naukę na 2-3-letnim stopniu wyższym gimnazjum. Większość krajów związkowych przestawia się obecnie z 13-letniego na 12-letni system kształcenia szkolnego.

Obowiązek szkolny, względnie obowiązek edukacji, istnieje do 18. roku życia. Ok. 20-35% uczniów jednego rocznika kończy kształcenie ogólne maturą. Ok. 10% uczniów jednego rocznika nie zdobywa żadnego świadectwa ukończenia szkoły.

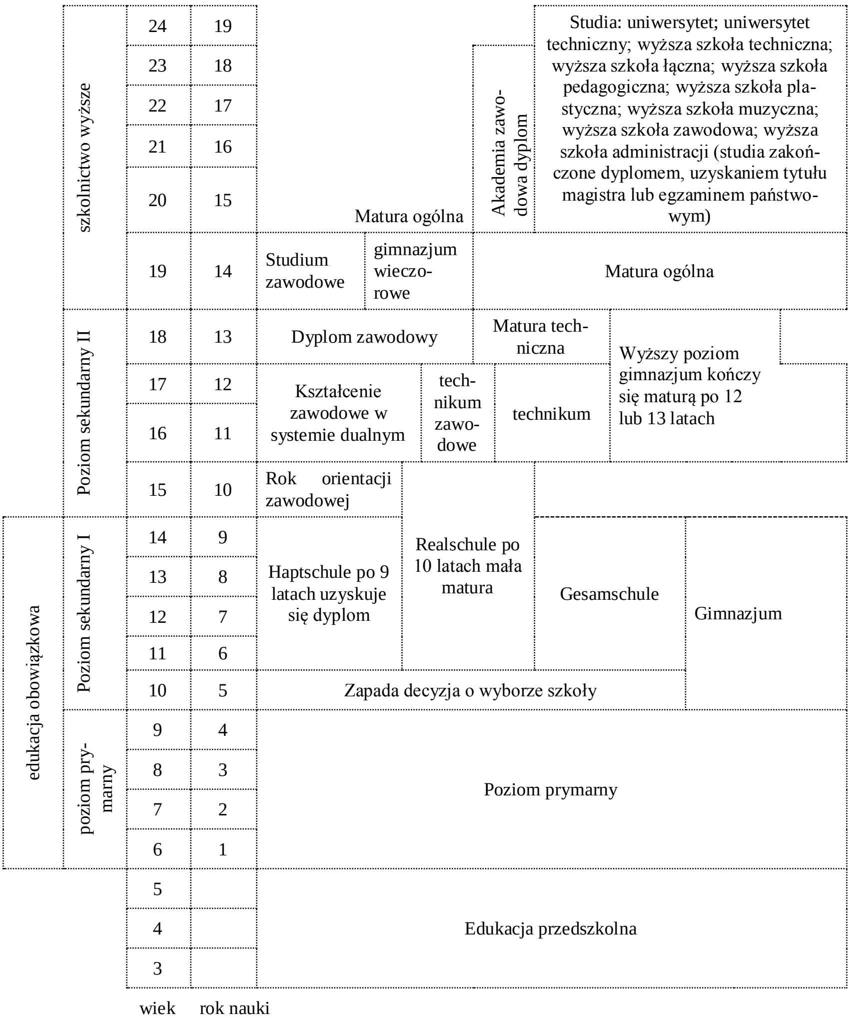
Istnieją trzy różne formy szkół wyższych. *Universitäten* i *Fachhochschulen* (uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe). Warunkiem przyjęcia jest matura, inne świadectwa uprawniające do podjęcia nauki w wyższej szkole lub też świadectwa ukończenia dokształcania zawodowego (np. mistrz). Obecnie w Niemczech trwa reorganizacja

---

[211] *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 11 i nast.; http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept_Bildung_170806_pl .pdf.

systemu kształcenia, w wyniku której będą dostępne tylko kierunki licencjackie, bez kierunków magisterskich. Stopień doktora można uzyskać tylko na uniwersytecie. *Berufsakademien* (akademie zawodowe) typu 1. należą do szkolnictwa wyższego.

Schemat 7. System edukacji w Niemczech



Źródło: *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 11 i nast.

Warunki przyjmowania są takie same jak na uniwersytetach czy w wyższej szkole zawodowej. Prowadzą one licencjackie kierunki stu-

diów zorientowane na praktykę. W systemie dualnym wykształcenie zawodowe może być łączone ze studiami licencjackimi. Świadectwo ukończenia studiów licencjackich w akademii zawodowej odpowiada takiemu świadectwu zdobytemu na uniwersytecie lub w wyższej szkole zawodowej, w związku z tym uprawnia do podjęcia studiów magisterskich. Akademie zawodowe nie prowadzą studiów magisterskich.

System kształcenia zawodowego w Niemczech[212]

Kształcenie zawodowe w Niemczech realizują:

- *Berufsfachschule* (szkoła zawodowa prowadząca kształcenie w pełnym wymiarze) dla uczniów w wieku15/16-18 lat;
- *Fachoberschule* (szkoła zawodowa prowadząca kształcenie w pełnym wymiarze) dla uczniów w wieku 16-18 lat;
- *Duales System – Berufsoberschule + Betrieb* (System dualny: kształcenie w szkole zawodowej w niepełnym wymiarze i kształcenie w zakładzie pracy w niepełnym wymiarze) dla uczniów w wieku 15/16-18/19 lat.

Obok klasycznych gimnazjów istnieją w Niemczech także 3-letnie gimnazja zawodowe, które kończą się maturą. Uczniowie uzyskują w tych szkołach również zawodowe przygotowanie do wybranej specjalności. Nie istnieją żadne warunki wstępne przyjęcia, młodzież nieposiadająca świadectwa ukończenia szkoły także może rozpocząć kształcenie przygotowujące do zawodu. Około 60% czasu poświęconego na kształcenie zawodowe pierwszego stopnia odbywa się w systemie dualnym, czyli łączącym kształcenie praktyczne w przedsiębiorstwie z uczęszczaniem do państwowej szkoły zawodowej. Czas nauki wynosi od 3 do 3,5 roku, w niektórych zawodach 2 lata. Na bazie państwowych regulacji ramowych przebieg kształcenia zawodowego jest ustalany przez samorządy gospodarcze; izby wydają regulamin egzaminów oraz przeprowadzają egzaminy na czeladnika lub robotnika wykwalifikowanego.

Kwalifikacje zawodowe można zdobyć również w studium zawodowym (*Fachschule*) lub w akademiach, w których uzyskuje się świadectwo ukończenia z reguły uznawane przez państwo. W studium zawodowym lub na akademii można również ukończyć dokształcanie zawodowe i uzyskać uznawane świadectwo jego ukończenia. Dalsze kształcenie

[212] Na podstawie: *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.* http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice. org.pl/files/niemcy.pdf; *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 11, *op. cit.*

zawodowe w przeważającej mierze nie jest regulowane przez państwo; tylko niektóre świadectwa ukończenia są przez nie regulowane. Regulacją tą w pierwszym rzędzie zajmują się, w ramach samorządu gospodarczego, izby, które również przeprowadzają egzaminy dalszego kształcenia.

Warunkiem podjęcia kształcenia na mistrza jest ukończenie kształcenia przygotowującego do danego zawodu. Od niedawna, aby móc zdawać egzamin na mistrza, nie jest wymagane doświadczenie w pracy jako czeladnik. Określone tytuły otrzymane po ukończeniu dokształcania (np. mistrz) uprawniają do podjęcia studiów związanych z zawodem lub dowolnych innych na uniwersytecie, politechnice lub akademii zawodowej (*Universitäten*, *Fachhochschulen* lub *Berufsakademien*).

Programy kształcenia zawodowego w *Berufsfachschulen* obejmują język niemiecki, przedmioty w zakresie nauk społecznych, matematykę, przedmioty przyrodnicze, język obcy i wychowanie fizyczne oraz przedmioty zawodowe. Nauka w *Fachoberschule* jest podzielona na takie obszary nauczania jak: biznes i administracja, technika, zdrowie i praca socjalna, projektowanie, żywienie i gospodarstwo domowe oraz rolnictwo. Kształcenie obejmuje zajęcia praktyczne i teoretyczne, na które składają się: język niemiecki, język obcy, matematyka, przedmioty przyrodnicze, ekonomia i społeczeństwo oraz przedmiot zawodowy.

Poza przedmiotami nauczanymi w *Gymnasium, Fachgymnasium/ Technisches Gymnasium* oferuje przedmioty zorientowane na karierę zawodową, takie jak: biznes, technika, żywienie i gospodarstwo domowe oraz agronomia, a także zdrowie i nauki społeczne, które mogą zostać wybrane zamiast przedmiotów ogólnych w formie programu realizowanego w trybie intensywnym, kończącego się egzaminem *Abitur*.

System Kształcenia Dualnego[213]

Kształcenie zawodowe w *Duales System* przygotowuje do pracy w 350 zawodach we wszystkich dziedzinach gospodarki, zgodnie z ustalanymi na szczeblu krajowym zasadami szkolenia (komponent w zakładzie pracy) i według programów nauczania ustalonych przez landy (zajęcia w szkole).

Centralną ustawą regulującą zasady dotyczące kształcenia zawodowego w Niemczech jest Ustawa o szkoleniu zawodowym – *Berufsbildungsgesetz* (BBiG). Innymi ważnymi ustawami są: *Handwerksordnung*

[213] L. Döding, J. Hogeforster, *Edukacja i rzemiosło – dobre praktyki edukacyjne w obszarze Morza Bałtyckiego. Perspektywy rozwoju rzemiosła w zawodach ginących, mało popularnych i niszowych*, BFKK, Białystok 2012 r., s. 54 i nast.

(HwO), *Ausbilder-Eignungsverordnung*, *Jugendarbeitsschutzgesetz*, *Betriebsverfassungsgesetz*, *Aufstiegsfortbildungsgesetz* i *Fernunterrichts Schutzgesetz*. Prawną podstawą wydawania Regulaminów Kształcenia są: § 25 BBiG względnie § 25 HwO. Według tych regulacji, *Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie* (Federalne Ministerstwo Gospodarki i Technologii) w porozumieniu z *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (Federalne Ministerstwo Kształcenia i Badań) zatwierdzają obowiązującą kwalifikację zawodów, w których następuje kształcenie, i wydają Regulaminy Kształcenia (*Ausbildungsordnungen*). Regulaminy Kształcenia są przygotowywane przez *Bundesinstitut für Berufliche Bildung* (BIBB – Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego) przy intensywnej współpracy przedstawicieli grup zaangażowanych w proces kształcenia – pracodawców i pracobiorców. Plany Ramowe zajęć zawodowych w szkołach zawodowych wydaje *Ständige Konferenz der Kultusminister* (Stała Konferencja Ministrów Kultury – KMK) i są one zsynchronizowane z Regulaminami Kształcenia Federacji. Plany nauczania na zajęciach ogólnych szkół zawodowych są zasadniczo przygotowywane przez same landy – Kraje Związkowe.

Umowa kształcenia, zawierana w formie pisemnej przed rozpoczęciem kształcenia, jest podstawą prawną stosunku kształcenia pomiędzy zakładem pracy i uczniem uczącym się zawodu.

W umowie kształcenia ustala się między innymi:

- rodzaj, podział i w szczególności cel kształcenia;
- czas rozpoczęcia i trwania kształcenia;
- przedsięwzięcia/środki służące kształceniu;
- czas trwania regularnego codziennego kształcenia;
- czas trwania okresu próbnego;
- sposób wypłacania i wysokość wynagrodzenia w okresie kształcenia;
- czas trwania urlopu;
- warunki/przesłanki do wypowiedzenia umowy.

Umowa kształcenia musi zostać dostarczona do odpowiedzialnej instytucji – w Niemczech są to każdorazowo odpowiednie izby – i zostać tam wpisana do *Verzeichnis der Berufsbildungsverhältnisse* (Spis Stosunku Kształcenia Zawodowego), jeśli sprawdzono, że zakład pracy

spełnia warunki upoważniające do kształcenia[214] (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*, Bonn 2003).

Wszyscy biorący udział w kształceniu dualnym (Federacja, landy, gospodarka) działają w ramach ustawy *Berufsbildungsgesetz* (BBiG) ustalonej na poziomie federalnym. Ponadto wiążące dla kształcenia i dokształcania zawodowego są także inne ustalenia prawne z różnych obszarów prawa. Do umowy kształcenia stosuje się te same przepisy, które dotyczą umowy o pracę, o ile w BBiG nie są zapisane specjalne uregulowania.

Rząd federalny jest odpowiedzialny za kształtowanie treści kształcenia zawodowego w zawodach, które sam uznaje, o ile kształcenie nie odbywa się w szkołach. Z uwagi na uznawanie w całej Federacji zawodów, w zakresie których następuje kształcenie, dokonuje się wdrożenia wartości brzegowych ustalonych wspólnie z gospodarką i landami i jednocześnie zapewnia się, że w uznanym zawodzie kształci się tylko według wydanego przez rząd federalny Regulaminu Kształcenia.

Landom biorą całkowitą i jedyną odpowiedzialność za szkolnictwo. W kształceniu dualnym oznacza to, że – po uzgodnieniach pomiędzy landami i innymi stronami uczestniczącymi w kształceniu dualnym – każdy land wydaje dla każdego zawodu, w którym następuje kształcenie, plan zajęć kształcenia zawodowego. Ponadto landy sprawują funkcję nadzoru prawnego poprzez izby.

Propozycje przedkładane przez gospodarkę w celu rozwoju i modyfikacji Regulaminu Kształcenia są rozpatrywane przez rząd federalny wtedy, jeśli są one wypracowane na drodze porozumienia pomiędzy pracodawcami i związkami zawodowymi. Niezależnie od rządu federalnego, partnerzy rozmów taryfowych uzgadniają na podstawie swojej autonomii taryfowej dalsze uregulowania kształcenia zawodowego, w szczególności wysokość wynagrodzenia za kształcenie. W niektórych umowach taryfowych są zawarte dalsze uzgodnienia, np. na temat kontynuacji

---

[214] Każdy zakład chcący kształcić musi spełniać określone warunki, jeśli chodzi o jego przydatność do tego zadania. Zakład musi dysponować wyposażeniem, programem produkcji lub ofertą usług, które są warunkiem przekazania wiedzy i umiejętności. Tak samo kształcący się i kształcący muszą spełniać określone kryteria pod względem osobowościowym, zawodowym i pedagogiczno-zawodowym. Spełnienie tych warunków jest sprawdzane przez IHK/HWK przed rozpoczęciem kształcenia i podczas kształcenia. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*, *Berufsausbildung sichtbar gemacht*, Bonn 2003, http://www.bmbf.de/pub/berufsausbildung_sichtbar_gemacht.pdf.

zatrudnienia na czas określony uczących się zawodu po zakończeniu kształcenia.

Izby – jako organ samorządu gospodarczego – otrzymały w ramach dualnego kształcenia zadania publiczno-prawne. Należą do nich doradztwo i nadzór w związku z poszczególnymi stosunkami kształcenia. Doradcy do spraw kształcenia izb sprawdzają, czy zakłady i nauczający nadają się do pełnienia funkcji kształcenia, i doradzają zarówno zakładom pracy, jak i uczącym się zawodu. Przyjmują oni umowy o kształceniu, sprawdzają je i rejestrują. Izby organizują całościowo egzaminy: ustalają terminy i powołują komisje egzaminacyjne, które przeprowadzają egzaminy. Poza tym izby wystawiają świadectwa egzaminacyjne i świadectwa zakończenia kształcenia. Komisje egzaminacyjne składają się z przedstawicieli pracodawców, pracobiorców i szkół kształcących zawodowo. W przypadku ważnych spraw dotyczących kształcenia zawodowego należy wysłuchać powołanej przez izbę komisji kształcenia zawodowego, która składa się z takiej samej liczby przedstawicieli przedsiębiorstw, związków zawodowych i – z głosem doradczym – szkół zawodowych.

Inaczej niż w szkołach zawodowych, które jako warunek stawiają posiadanie świadectwa szkoły realnej (*Realschulabschluss*), względnie świadectwa ukończenia szkoły na poziomie średnim, w systemie kształcenia dualnego nie istnieje żaden formalny warunek dostępu. Jest ono zasadniczo otwarte na każdego. W praktyce jednakże 36,6% rozpoczynających kształcenie dysponuje świadectwem szkoły realnej (*Realschulabschluss*), 32% − świadectwem ukończenia szkoły głównej (*Hauptschulabschluss*) i 15,8% − ogólną dojrzałością do studiowania, podczas gdy tylko 2,4% nie posiada żadnego świadectwa ukończenia szkoły. Ponadto 13,2% kształconych zawodowo to absolwenci szkolnego zasadniczego roku kształcenia zawodowego (*Berufs-grundbildungsjahr* – BGJ), roku przygotowawczego do kształcenia zawodowego (*Berufsvorbereitungsjahr* – BVJ) i jednorocznych fachowych szkół zawodowych (*Berufsfachschule*)[215].

Wiedza merytoryczna przekazywana uczniom w systemie dualnym jest tak skonstruowana, że jej przyswojenie nie sprawia problemu młodzieży, która ukończyła co najmniej szkołę główną (*Hauptschulabschluss*). W celu wyrównania ewentualnych różnic w poziomie, wynikających z odmiennych form wcześniejszego przygotowania, ustawa

[215] Zaleca się młodzieży bez świadectwa ukończenia szkoły głównej uczęszczanie do szkoły przygotowującej do zawodu.

o szkolnictwie zawodowym (*Berufsbildungsgesetz*), względnie Kodeks Rzemieślniczy (*Handwerksordnung*), przewiduje skrócenia oraz ewentualne wydłużenie okresu kształcenia. Dzięki temu przeciwdziała się nadmiernemu obciążeniu lub niedociążeniu kształconych.

Uczniowie spędzają zwykle 3-4 dni tygodniowo w zakładzie kształcącym, gdzie odbywają praktyki na podstawie planu kształcenia według Regulaminu Kształcenia dla każdego zawodu. Regulaminy Kształcenia regulują między innymi czas trwania nauki, opisują zawód i ustalają wymagania egzaminacyjne.

Cechą charakterystyczną tego kształcenia jest łączenie przekazywania umiejętności oraz wiedzy ze zdobywaniem koniecznego doświadczenia zawodowego. Dzięki temu nauka odbywa się w takich samych warunkach, w jakich wyuczony zawód będzie później wykonywany.

W zakładzie pracy uczeń uczy się z jednej strony radzenia sobie ze zmieniającymi się wymaganiami zakładowej praktyki, z drugiej strony dowiaduje się, jakie różnorodne związki społeczne istnieją w świecie pracy. Ponadto taki system wspiera samodzielność i poczucie odpowiedzialności, ponieważ uczeń musi zastosować nabyte umiejętności i wiedzę podczas konkretnych zadań w pracy w warunkach rzeczywistości zakładowej.

Podczas kształcenia uczeń otrzymuje wynagrodzenie, które wzrasta corocznie i wynosi przeciętnie 1/3 poborów początkowych wykwalifikowanego robotnika.

Praktyczne kształcenie jest uzupełniane poprzez zajęcia teoretyczne, gdzie uczniowie odbywają tygodniowo około 12 godzin nauki. W szkołach zawodowych zajęcia składają się w jednej trzeciej z zajęć wykraczających poza kształcenie zawodowe i w dwóch trzecich z zajęć odnoszących się do zawodu zgodnie z planem ramowym, który jest przygotowany dla poszczególnych zawodów poprzez Konferencję Ministrów Kultury (*Kultusministerkonferenz*) dla obszarów związanych z zawodem i poprzez pojedyncze landy dla obszaru wykraczającego poza sprawy zawodowe. Zajęcia wykraczające poza sprawy zawodowe obejmują na przykład treści przedmiotów, takich jak: wiedza o społeczeństwie, nauka o gospodarce, język niemiecki, język obcy, religia i wychowanie fizyczne. Treści uczone w zakładzie są ściśle skorelowane z tym, czego uczniowie uczą się w szkole.

Nie zawsze małe i średnie przedsiębiorstwa mają możliwość zapewnienia pełnego kształcenia zawodowego w uznanym zawodzie w obrębie własnego przedsiębiorstwa. Żeby ułatwić lub umożliwić takim zakładom pracy oferowanie kształcenia zawodowego, można skorzystać z ponadzakładowych centrów kształcenia. Poza tym nie wszystkie przedsię-

biorstwa dysponują najnowszą technologią. Natomiast w ponadzakładowych centrach kształcenia, które posiadają wszelkie nowoczesne udogodnienia, możliwe jest kształcenie z wykorzystaniem nowych technologii, jak również podejmuje się inne przedsięwzięcia, które uzupełniają kształcenie zawodowe w małych i średnich przedsiębiorstwach. Okres kształcenia w ponadzakładowych centrach kształcenia podczas 3-letniego okresu nauki w rzemiośle wynosi z reguły cztery do sześciu tygodni, a np. w gospodarce budowlanej − 26 tygodni. Treści, zakres, czas trwania itd. tych uzupełniających przedsięwzięć kształcących są ustalane każdorazowo przez pojedyncze izby zgodnie z regionalnymi warunkami i są prawnie obowiązujące na obszarze działania danej izby. Te ponadzakładowe przedsięwzięcia są częścią zakładowego kształcenia zawodowego. Ponadzakładowe centra kształcenia są utrzymywane z reguły przez izby lub zamiennie poprzez zrzeszenia pracodawców.

Unormowania prawne zatrudniania nauczycieli w Niemczech[216]

Nauczyciele szkół podstawowych i średnich kształcą się na uniwersytetach oraz w kolegiach sztuk pięknych i kolegiach muzycznych; zdają oni pierwszy i drugi *Staatsprüfung* (egzamin państwowy), na ogół z dwóch przedmiotów i pedagogiki. Nauczyciele szkół podstawowych są nauczycielami przedmiotów zintegrowanych, a nauczyciele szkół średnich specjalizują się w określonych przedmiotach.

Nauczyciele na ogół są zatrudniani przez land i mają status urzędnika państwowego.

W ostatnich latach w ramach kształcenia nauczycieli wprowadzono nowe etapowe programy studiów. Jeśli kwalifikacje otrzymywane po ich ukończeniu zachowują standardy kształcenia uzgodnione przez Stałą Konferencję Ministrów Edukacji i Kultury, są wówczas wzajemnie uznawane przez kraje związkowe[217].

W landach zachodnich nauczyciele mają status urzędnika państwowego w zawodzie (*career civil servant*):

- Wszystkie aspekty związane z zatrudnieniem nauczyciela (pensum, czas pracy, zwolnienie z niektórych obowiązków) oraz jego karierą zawodową (rekrutacja, przeniesienia, awans) są regulo-

[216] Na podstawie: *Prezentacja Status nauczyciela − kategorie*, www. oskko.edu.pl/oskko/status_zawodowy_nauczyciela/.../kategorie.pps; *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.*, s. 7, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/niemcy.pdf.

[217] *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.*, s. 7, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/niemcy.pdf.

wane na poziomie landów, poprzez akty prawne wydawane przez ministrów edukacji landu.

- Każdy land dysponuje więc aktem prawnym regulującym wszystkie − lub większość − aspekty związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela.
- Każdy land kieruje się dokumentem dotyczącym warunków pracy nauczyciela (*service order/career order*), który określa obowiązki, wymagane kwalifikacje, okresy urlopów, kryteria awansu zawodowego oraz emerytury nauczycieli.

Nauczyciele jako urzędnicy państwowi (w większości przypadków) podlegają konstytucji poszczególnych landów.

W landach wschodnich (z wyjątkiem Brandenburgii) nauczyciele mają status kontraktowego pracownika sektora publicznego (*public sector employee*). Trwają prace nad legislacją mającą na celu zapewnienie statusu urzędników państwowych nauczycielom z landów dawnej NRD, tak aby ich status zawodowy i zarobki nie odbiegały od tych oferowanych nauczycielom w landach zachodnich. W 2000 r. przewodniczący Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury oraz związki zawodowe wydały wspólnie deklarację, która na nowo określa zadania nauczycieli we współczesnym społeczeństwie („Zadania nauczycieli dzisiaj – Eksperci dla kształcenia”). Deklaracja bierze pod uwagę m.in. następujące aspekty:

- zmiany w kierunku społeczeństwa wiedzy i nowych mediów;
- osiągnięcia badań naukowych;
- odchodzenie od perspektywy lokalnej/krajowej na rzecz perspektywy europejskiej;
- globalizację i międzykulturowość.

Szkolenie nauczycieli i trenerów w szkolnictwie zawodowym[218]

Pracownicy edukacji zaangażowani w niemieckim systemie kształcenia zawodowego należą do szeroko rozumianej kategorii „nauczycieli i trenerów”. Nauczyciele są zatrudniani w różnych szkołach zawodowych, a trenerzy są wykwalifikowanymi pracownikami w przedsiębiorstwach, którzy przekazują wiedzę i umiejętności praktyczne podczas szkolenia zawodowego w miejscu pracy.

[218] U. Hippach-Schneider, M. Krause, Ch. Woll, *Vocational education and training in Germany*. *Short description*, CEDEFOP, 2007, s. 41 i nast. http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5173.aspx.

W przypadku osób niepełnosprawnych, oprócz nauczycieli i trenerów, pracowników placówek kształcenia praktycznego i szkolenia zawodowego grupa „nauczycieli i trenerów" obejmuje także psychologów, lekarzy i pracowników społecznych.

W Niemczech to ministerstwa edukacji poszczególnych landów są odpowiedzialne za kształcenie nauczycieli. W odpowiednich normach prawnych zawarte są przepisy i regulacje dotyczące kształcenia nauczycieli, dyrektywy szkoleniowe dotyczące nauczania praktycznego i dyrektywy egzaminacyjne dla pierwszych i drugich egzaminów państwowych. Wymagania dla trenerów w ramach szkolenia reguluje Ustawa o szkoleniu zawodowym – *Berufsbildungsgesetz* (paragrafy 28-30 BBiG) oraz rozporządzenie *Ausbilder-Eignungsverordnung* (AEVO). Nie ma wyraźnie sformułowanych przepisów szkoleniowych dla osób pracujących w ustawicznym kształceniu zawodowym.

W szkołach zawodowych rozróżnia się dwie kategorie nauczycieli: z jednej strony nauczyciele prowadzący zajęcia teoretyczne w szkole zawodowej (nauczyciele szkoły zawodowej – *Berufsschullehrer*), z drugiej − nauczyciele prowadzący zajęcia z praktyki zawodowej (nauczyciele zawodu – *Fachlehrer*).

Nauczyciele szkoły zawodowej muszą mieć wykształcenie wyższe lub ekwiwalentne świadectwo zakończenia kształcenia i zawodowo-dydaktyczne wykształcenie.

Nauczyciele zawodu nie muszą mieć ukończonych studiów, ale z reguły mają dużą fachową wiedzę jako majstrowie lub robotnicy wykwalifikowani (przemysł), względnie czeladnicy (rzemiosło). Dokształcanie nauczycieli jest obowiązkowe i odbywa się w formie seminariów w państwowych instytutach dokształcania nauczycieli.

Wymagania stawiane nauczycielom zapisane są w ustawie *Berufsbildungsgesetz* i w Zarządzeniach o Przydatności jako Kształcący (*Ausbilder Eignungsverordnung*). Według tych uregulowań nauczyciele muszą zdać egzamin kończący w jednym z zawodów odpowiedniego kierunku zawodowego i posiadać wiedzę o pracy dydaktycznej. Obligatoryjny egzamin przydatności jako nauczyciel został zlikwidowany w roku 2003, aby pobudzić zakłady pracy do oferowania większej liczby miejsc kształcenia, jednakże został ponownie wprowadzony 1 sierpnia 2009 r. Nauczyciele w zakładach pracy nie mają obowiązku kształcenia ustawicznego.

W szkolnictwie zawodowym w Niemczech wyróżniamy: nauczycieli klas w szkołach zawodowych − tzw. nauczycieli przedmiotów zawodowych − oraz nauczycieli przedmiotów praktycznych. Nauczyciele należący do pierwszej grupy zapewniają młodym ludziom niezbędną wiedzę

teoretyczną przedmiotową oraz dogłębne kształcenie ogólne w rozszerzonym w kontekście przyszłego zawodu. Uczą zarówno przedmiotów zawodowych (np. techniki obróbki metali, elektrotechniki, ekonomiki, ochrony zdrowia), jak i przedmiotów ogólnych (np. niemiecki, angielski, matematyka, polityka, fizyka). Druga grupa to nauczyciele uczący praktycznie zawodu. Ich zadaniem jest zapewnienie młodym ludziom uczącym się w firmach wsparcia nauczania praktycznego.

Szkolenie dla nauczycieli szkół zawodowych jest podzielone na trzy etapy. Pierwszy etap obejmuje studia na uniwersytecie lub równoważne. W zależności od danego landu zwykle trwa od ośmiu do dziesięciu semestrów. Obejmuje ono:

- komponent akademicki składający się z co najmniej dwóch przedmiotów − głównego przedmiotu zawodowego (z możliwością wyboru z 16 opcji: np. ekonomia i administracja, elektrotechnika, technologia odzieży) oraz drugiego przedmiotu z zakresu kształcenia ogólnego (np. niemiecki, angielski, matematyka, politologia, fizyka, wychowanie fizyczne);
- specjalistyczne metody nauczania;
- komponent akademicki: pedagogika i psychologia;
- praktyka pedagogiczna.

Osoba chcąca zostać nauczycielem powinna posiadać świadectwo maturalne ukończenia szkoły średniej oraz odpowiednie kwalifikacje zawodowe lub ewentualnie wykazać wcześniejsze praktyczne szkolenie zawodowe obejmujące okres 3-12 miesięcy, w zależności od kraju związkowego. Tok studiów kończy się egzaminem państwowym. Pierwszy egzamin państwowy zdawany jest po drugim etapie kształcenia nauczycieli, a mianowicie po praktyce pedagogicznej. Praktyka pedagogiczna zwykle trwa dwa lata (choć w niektórych landach to być do 18 miesięcy, a w innych – 12) i kończy się z egzaminem państwowym. Trzeci etap obejmuje naukę na stanowisku pracy. Obejmuje ona całą karierę, od wstępnego etapu (pierwszych dwóch do czterech lat) do końca życia zawodowego. Zapewnia on dalszy rozwój, utrzymanie, aktualizację i rozszerzenie kompetencji zawodowych nauczycieli.

Nauczyciele praktycznej nauki zawodu w szkole zawodowej nie muszą mieć wyższego wykształcenia. Co do zasady, tacy nauczyciele mają doświadczenie zawodowe jako majster lub robotnik wykwalifikowany (przemysł) lub wykwalifikowany rzemieślnik (rzemiosło). Szkolenie odbywa się w praktyce nauczania w szkole i na pedagogicznych seminariach zawodowych. W większości krajów związkowych wymogiem do-

stępu jest zdany egzamin kwalifikacyjny na tytuł mistrzowski lub ukończenie szkoły zawodowej i kilka lat doświadczenia zawodowego.

Aby zaradzić brakowi nauczycieli ze szkolenia podstawowego w zakresie poszczególnych przedmiotów lub kombinacji przedmiotów (dotyczy to w szczególności inżynierii i nauk przyrodniczych), poszczególne kraje związkowe ogłaszają regulacje w sprawie powołania wykwalifikowanej kadry. W niektórych landach na przykład kandydaci z wyższym wykształceniem, którzy przeszli nietradycyjne szkolenie nauczycielskie, dopuszczani są do podjęcia praktyk pedagogicznych. Niekiedy wnioskodawcy są również zatrudniani jako nauczyciele i kontynuują szkolenie w parze z pracą.

W poszczególnych landach ministerstwa odpowiadają za doskonalenie zawodowe nauczycieli. Jest to obowiązek każdego nauczyciela, zaś ministerstwo odpowiada za zapewnienie środków na szkolenie. Kształcenie to przybiera zwykle postać seminariów. Funkcjonują również grupy, spotkania, wyjazdy studyjne i sympozja, a także kształcenia na odległość. Rozróżnić należy dalsze kształcenie nauczycieli i ustawiczne kształcenie nauczycieli, które zostało zaprojektowane, aby umożliwić nauczycielom nauczanie innego przedmiotu lub dodatkowego obszaru tematycznego. Oferuje również możliwość ubiegania się o inne stanowisko nauczyciela. Niektóre środki szkoleniowe służą również przygotowaniu nauczycieli do poszczególnych zadań (np. do pracy jako konsultant nauczania). Kształcenie ustawiczne zwykle rozciąga się na dłuższy okres. Uczestnicy otrzymują urlop lub na czas trwania nauki zmniejsza się im tygodniowy wymiar czasu nauczania, pod warunkiem że władze oświatowe zidentyfikowały potrzebę odpowiedniego kształcenia ustawicznego.

W Niemczech określenie „trener” jest używane w połączeniu ze szkoleniami w firmach, jako pojęcie obejmujące różne zadania i funkcje, które mogą się różnić w zależności od wielkości firmy i jej organizacji. W uzupełnieniu funkcji trenera − instruktora szkolonych jako głównej lub drugiej pracy są to na przykład brygadzista szkoleń, inżynier szkolenia, doradca szkoleniowy i lider szkoleniowy. W małych i średnich przedsiębiorstwach trenerem z reguły jest pracownik, który szkoli dodatkowo, poza wykonywaniem własnej pracy. W większych przedsiębiorstwach szkolenia prowadzą trenerzy pracujący w działach szkoleniowych. Szkolenia dla kadry technicznej zwykle są tam prowadzone pod egidą kierownika produkcji, a na szkolenia handlowe pozostają w gestii kierownika biura.

Szkolenie trenerów jest regulowane prawem federalnym. Zgodnie z ustawowymi przepisami ustawy kształcenia i szkolenia (sekcje 28-30

BBiG) i Rozporządzenia w sprawie rzemiosła (sekcja 21 HWO), trenerzy muszą mieć odpowiednie kwalifikacje − wyspecjalizowane umiejętności zawodowe i wiedzę niezbędną do właściwego wykonywania zawodu. Co do zasady, trenerzy muszą posiadać kwalifikacje w obszarze tematycznym odpowiednim do przedmiotu szkolenia. Jednak kształcenie zawodowe obejmuje także znajomość teorii zawodu i pracy.

W firmach trenerzy nie mają ustawowego obowiązku kontynuowania kształcenia. W małych przedsiębiorstwach często brakuje środków na szkolenia. Niemniej jednak w Niemczech jest duża liczba ofert kształcenia ustawicznego dla trenerów. W dużych firmach dalszy rozwój pracowników prowadzony jest we własnych działach szkoleniowych lub w zewnętrznych placówkach oświatowych. Trenerzy w MŚP mają możliwość uczestniczenia w kursach organizowanych przez izby i stowarzyszenia zawodowe.

System edukacji w Szwecji[219]

System edukacji w Szwecji zakłada 9-letni okres obowiązkowej nauki, od 7. roku życia. Dziewięcioletnie kształcenie składa się z poziomu podstawowego i jest dla wszystkich uczniów obowiązkowe.

Szkoła podstawowa ma prawie całkowicie jednorodny program. Składa się ze stopnia prymarnego i sekundarnego I. Szkoła ta dzieli się na trzy poziomy: niższy, średni i wyższy. Każdy z tych poziomów obejmuje trzy lata nauki. Zróżnicowanie programu nauczania ma miejsce na poziomie wyższym, jednak w stopniu bardzo ograniczonym.

Wyższy stopień edukacji ponadpodstawowej stanowi 3-letnie gimnazjum przekazujące zarówno wykształcenie ogólne, jak i zawodowe. Wiele gimnazjów oferuje specjalne kursy, na których uczniowie zdobywają podstawowe kwalifikacje zawodowe. Świadectwo ukończenia gimnazjum uprawnia do studiowania na wszystkich wyższych uczelniach. Młodym ludziom w wieku od 16 do 18 lat, którzy nie ubiegają się o przyjęcie do gimnazjum, nie kształcą się jako praktykanci oraz nie pracują, gminy muszą zapewnić doradztwo dotyczące kształcenia i doradztwo zawodowe, jak również praktykę zawodową oraz określoną ilość zajęć. W przyszłości granica wieku ma być przesunięta z 18 na 20 lat.

Studia można podjąć na uniwersytecie lub w innej szkole wyższej. Oprócz możliwości odbycia studiów właściwych, trwających do 4,5 roku

[219] *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 35 i nast.; http://www. dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept_Bildung_170806_pl.pdf.

oraz bazujących na studiach właściwych przynajmniej 2-letnich studiów doktoranckich, można również skorzystać z oferty wielu szkół wyższych i wybrać krótkie kierunki, które wcześniej częściowo prowadzono w gimnazjach jako kursy specjalne. Dzięki przeniesieniu ich w obszar szkolnictwa wyższego zyskały większą renomę. Prawo do ubiegania się o przyjęcie na studia mają absolwenci gimnazjów z wystarczającą znajomością języka szwedzkiego oraz angielskiego, jak również osoby czynne zawodowo, w wieku od 25 lat, pracujące przynajmniej od 5 lat oraz znające język angielski na poziomie gimnazjum.

Schemat 8. System edukacji w Szwecji

	20+	*Univeritet/Högskola* Edukacja uniwersytecka	KY Edukacja zawodowa	*Komvux/Folkhögskola* dalsza edukacja
	19			
	18	*Gvmansieskola* Średnia edukacja ogólnokształcąca	*Gymansieskola* Średnie szkoły zawodowe	
	17			
	16			
edukacja obowiązkowa	15	*Grundskola* Edukacja podstawowa		
	14			
	13			
	12			
	11			
	10			
	9			
	8			
	7			
	6	*Förskoleklass* Edukacja przedszkolna klasa zerowa		
	5	*Förskola* Edukacja przedszkolna		
	4			
	3			
	wiek			

Źródło: *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 35 i nast.

System kształcenia zawodowego w Szwecji[220]

Kształcenie przygotowujące do zawodu odbywa się w głównej mierze w całodziennych szkołach gimnazjalnych. Obok gimnazjów nastawionych na przygotowanie na studia lub przygotowanie do zawodu, istnieje również kształcenie praktykantów – kombinacja lekcji z zakresu głównych przedmiotów gimnazjum oraz praktycznego kształcenia zawodowego w przedsiębiorstwie. W roku 1991 parlament (*Reichstag*) postanowił przeprowadzić daleko idące reformy szkoły gimnazjalnej, przede wszystkim jej kierunków nastawionych na kształcenie zawodowe. Poszczególne placówki kształcenia, formy kształcenia oraz gminy dążą do współpracy, co ma na celu poprawę oferty kształcenia oraz podniesienie jej jakości. Podstawową ideą jest to, by jak najwięcej placówek kształcenia miało szansę korzystania z sal lekcyjnych oraz pomocy dydaktycznych. Oferta kształcenia od czasów reformy obejmuje 16 obowiązujących w całym kraju profili kształcenia. W sumie w wyniku reformy zwiększono integracyjny charakter szkoły gimnazjalnej poprzez ujednolicenie czasu trwania kształcenia do 3 lat i ujednolicenie ogólnokształcących przedmiotów kluczowych. W kształceniu zawodowym praktyczne części kształcenia zostały częściowo przeniesione do zakładów. Przynajmniej 15% czasu kształcenia w części przygotowującej do zawodu jest przewidziana jako praktyczna zawodowa część.

Po szkole obowiązkowej uczniowie mają prawo przejść do szkoły średniej albo do jednego z programów zawodowych lub uczestniczyć w jednym z programów przygotowawczych do szkolnictwa wyższego. Wszystkie programy ponadgimnazjalne zawodowe są oferowane jako szkolne lub stażowe. Niezależnie od konkretnego połączenia nauki w szkołach i praktyk zawodowych, ukończenie tych programów prowadzi do dyplomu zawodowego. Uczniowie mogą uzyskać także dyplom zawodowy w szkołach dla dorosłych.

Szkolnictwo wyższe zawodowe obejmuje elementy policealnych programów kształcenia, przyuczenia do zawodu, kształcenie i szkolenie zawodowe w ramach *folkbildning*, oraz – do 2013 r. – kształcenie i szkolenie zawodowe na poziomie zaawansowanym (KY–*utbildning*). W ra-

---

[220] Na podstawie: *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010 r.*, www.eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf; *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 35, *op. cit. Spotlight on VET, Sweden 2013/14*, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8069

mach szkolnictwa wyższego zawodowego studenci przygotowywani są do wykonywania zawodów typowych dla konkretnej gałęzi przemysłu czy fachu. Zakres przedmiotów obejmuje na przykład produkcję przemysłową, opiekę zdrowotną czy media i projektowanie, i zakłada metody kształcenia oparte na zajęciach praktycznych i rozwiązywaniu problemów. Kształcenie w ramach szkolnictwa wyższego zawodowego, obejmujące co najmniej 40 tygodni studiów w pełnym wymiarze, prowadzi do uzyskania dyplomu w zakresie kształcenia zawodowego na poziomie zaawansowanym (*Kvalificerad yrkesexamen*)[221].

Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych jest odpowiedzialne za kształcenie zawodowe. Szkoły ponadgimnazjalne mogą być prowadzone przez gminy, rady powiatu i państwo. Podmioty prywatne mogą również zostać zatwierdzone jako dostawcy usług edukacyjnych i prowadzić niezależne szkoły ponadgimnazjalne. Prywatni operatorzy nie istnieją w szkołach dla dorosłych, ale gminy mogą zlecać zadania, takie jak szkolenia. Szwedzka Krajowa Agencja Wyższego Szkolnictwa Zawodowego zatwierdza dostawców i dotacje rządowe dla wyższych programów zawodowych. Plany i programy kształcenia powinny być opracowane i realizowane w ścisłej współpracy z rynkiem pracy. Istnieje wiele innych podmiotów świadczących zarówno wstępne, jak i ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe. Kursy i programy finansowane są z opłat lub przez firmy i organizacje.

Nauka w szkolnictwie zawodowym odbywa się na podstawie programów modułowych. Walidacja kompetencji jest możliwa we wszystkich kursach edukacji dorosłych na poziomie średnim. Osoba, której zatwierdzono część materiału, oczywiście nie musi uczestniczyć w zajęciach prowadzonych z tej części kursu. Nawet w ramach szkolnictwa wyższego wiedza, umiejętności zawodowe i kompetencje nabyte w drodze kształcenia, doświadczenia zawodowego lub w inny sposób mogą być zatwierdzone i uznane za część programu. Za proces walidacji odpowiadają organizatorzy kształcenia. Walidacja uczenia się formalnego występuje na kilku poziomach. Ocena kwalifikacji ponadgimnazjalnych uzyskanych za granicą wykonywana jest przez Narodową Agencję Usług dla Uniwersytetów i Kolegiów Uniwersyteckich (*Verket för högskoleservice*, VHS). Stopnie naukowe szkolnictwa wyższego i certyfikaty nauczycielskie spoza Szwecji są oceniane przez Szwedzką Krajową Agencję

[221] *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010 r.*, www.eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/ szwecja2010.pdf

Szkolnictwa Wyższego (*Högskoleverket*). Kilka zawodów opieki zdrowotnej jest ocenianych i zatwierdzanych przez Krajową Radę Zdrowia i Opieki Społecznej (*Socialstyrelsen*). Niekompletna edukacja ponadgimnazjalna oceniana jest przez doradców zawodowych w komunalnych centrach kształcenia dorosłych (*Komvux*). Wreszcie, zatwierdzanie wykształcenia i szkolenia zawodowego jest wspomagane przez publiczne służby zatrudnienia (*Arbetsförmedlingen*) we współpracy z partnerami społecznymi na poziomie sektorowym. Jednym z głównych wyzwań walidacji jest jej finansowanie. Koszt sprawdzania wiedzy danej osoby, jej umiejętności i kompetencji może wynosić ponad 10 tys. SEK. Gminy są odpowiedzialne za większość działań walidacyjnych, szczególnie w sektorach, w których zarówno są one pracodawcami, jak i ponoszą odpowiedzialność za edukację i szkolenia (m.in. w sektorze opieki zdrowotnej i opieki dla osób w podeszłym wieku). Walidacja jest finansowana częściowo przez państwo (55%), a częściowo przez gminy (45%) i jest zwykle dostarczana w ramach miejskiej edukacji dorosłych (*Komvux*). Publiczne służby zatrudnienia są drugim największym podmiotem w walidacji. Agencje rynku pracy są odpowiedzialne i za znalezienie pracy dla bezrobotnych, i za inicjowanie szkoleń. Szwedzka Agencja Ubezpieczeń Społecznych (*Försäkringskassan*) działa w celu sprawdzenia wiedzy, umiejętności i doświadczenia osób, które potrzebują rehabilitacji albo z powodu niepełnosprawności, albo w celu zmiany pracy. Agencja jest odpowiedzialna za finansowanie tej formy weryfikacji. W niektórych sektorach partnerzy społeczni (organizacje pracodawców i związki zawodowe) współpracowali w celu opracowania narzędzi i metod walidacji. Walidacja wykorzystywana jest przez firmy podlegające procesowi reorganizacji w celu dalszego szkolenia pracowników. W takim przypadku zazwyczaj jest finansowana przez pracodawców[222].

Wzmocnieniem współpracy pomiędzy edukacją a światem pracy są Krajowe Rady Programowe, które obejmują partnerów społecznych dla każdego z krajowych programów zawodowych w szkołach ponadgimnazjalnych. Specjalnym zespołem związanym z Szwedzką Krajową Agencją Wyższego Szkolnictwa Zawodowego jest Rada Rynku Pracy, której członkami są przedstawiciele publicznych służb zatrudnienia i partnerów społecznych. Rady Programowe są stałą platformą dialogu między agencjami krajowymi i zainteresowanymi stronami w zakresie jakości, treści i organizacji kształcenia i szkolenia zawodowego.

---

[222] *Vocational education and training in Sweden. Short description*, Cedefop Panorama series; 180 Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009, s. 46.

W ramach obecnego systemu pomyślne zakończenie edukacji na wyższym poziomie średnim daje możliwość kształcenia wyższego. Większość studentów szkół wyższych pochodzi z jednego z czterech programów akademickich. W obecnym systemie uczniowie otrzymują również znaczną dowolność w kształtowaniu własnej edukacji poprzez możliwość wyboru spośród wielu wspólnych kursów podstawowych i specyficznych dla programu. Obecnie istnieje 17 programów krajowych, z których 13 jest ukierunkowanych zawodowo, obejmujących trzy lata nauki. Programy kształcenia i szkolenia zawodowego są zazwyczaj w 85% realizowane w szkole. Każdy program składa się z 2 500 punktów, a wszystkie programy krajowe obejmują osiem podstawowych przedmiotów: język angielski, sztukę, kulturę fizyczną i zdrowie, matematykę, naukę ogólną, studia ogólne społeczne, język szwedzki (lub szwedzki jako drugi język) i religię. Razem przedmioty podstawowe dają 750 punktów. W obecnym systemie nie przewidziano wydawania certyfikatów z ukończenia wyższego poziomu średniego, a jedynie odpis kursów i ocen. Specyficzne dla programu kusy określone przez rząd dają łącznie 1 450 punktów. Te programy zorientowane zawodowo (13 z 17) zakładają co najmniej 15 tygodni szkolenia w miejscu pracy na zewnątrz szkoły, tak zwane szkolenia w miejscu pracy (*APU − Arbetsplatsförlagd utbildning*). Cztery programy − sztuka, nauki przyrodnicze, nauki społeczne i technologia − są opcjonalnym, a nie obowiązkowym elementem szkoleń w miejscu pracy. Instytucje edukacyjne (organizatorzy szkolnictwa, takie jak gminy, niezależne szkoły, itp.) są odpowiedzialne za znalezienie pracy, nadzór nad studentami. Możliwości organizowania szkoleń w miejscu pracy są inne dla różnych szkół, zależą w dużej mierze od współpracy na linii organizacje prywatne i publiczne oraz lokalnej społeczności biznesowej. Kolejnym wyzwaniem w zakresie komponentu szkoleń w miejscu pracy na poziomie ponadgimnazjalnym jest zapewnienie, żeby organy nadzoru miały wystarczającą wiedzę o edukacji i szkoleniu, aby zagwarantować pozytywne doświadczenie uczenia się w miejscu pracy. Większość szwedzkich programów jest podzielona na różne specjalności oferowane w drugim i trzecim roku nauki. Szwedzka Krajowa Agencja Edukacji określa, które pola są obowiązkowe dla specjalności narodowych. Przez połączenie określonych przedmiotów z różnych programów gmina może stworzyć specjalnie zaprojektowane programy (*program specialutformade*) na potrzeby lokalne i regionalne. Muszą one zawierać osiem podstawowych przedmiotów i prac projektowych, i odpowiadać krajowemu programowi pod względem stopnia trudności i liczby godzin. Student, który ukończył kształcenie ukierunkowane zawodowo w szkole średniej, ma więcej przedmiotów zintegro-

wanych, zaś za nabycie przez niego bardziej specjalistycznych umiejętności często odpowiada pracodawca. Pracodawca otrzymuje około 25 tys. koron na ucznia rocznie na pokrycie kosztów zatrudnienia praktykanta oraz do nadzoru szkoleniowego. Gminy, które wprowadzają na poziomie ponadgimnazjalnym praktykę zawodową, muszą ustanowić radę zawodową (*lärlingsråd*) złożoną z przedstawicieli szkół, przemysłu i związków zawodowych w celu odzwierciedlenia aktualnego zapotrzebowania na umiejętności na rynku pracy. Istnieje duży stopień elastyczności w przygotowywaniu programów dostosowanych do potrzeb lokalnych i regionalnych, ale ostatecznie muszą one być zgodne z celami krajowymi.

W Szwecji kształcenie zawodowe osób po 19. roku życia realizowane jest za pośrednictwem gmin (*Komvux*), jak również w ramach programów szkoleniowych na rynku pracy. Ponadto niektóre programy realizowane są przez szkoły ludowe (*Folkhögskolor)*, policealne (*Påbyggnadsutbildning)* oraz za pośrednictwem edukacji uzupełniającej (*Kompletterande utbildningar)*. Policealne programy szkoleniowe (*Påbyggnadsutbildning*), zwykle półtoraroczne, to rodzaj dobrowolnego szkolenia lub dalszego kształcenia w zawodzie.

Ukończenie wyższego poziomu średniej edukacji nie jest certyfikowane szczegółowymi kwalifikacjami, częściowo dlatego, że na większości stanowisk nie wymaga się ich. Dla nielicznych zawodów, które wymagają certyfikacji (takich jak elektryk, hydraulik), uczeń musi ukończyć program praktyk zarządzany przez wspólne rady szkoleniowe na poziomie sektorowym. Te rady wydają certyfikaty dla wielu branż, choć zawody z zakresu ochrony i służby zdrowia są certyfikowane przez Krajową Radę Zdrowia i Opieki Społecznej (*Socialstyrelsen*). Niektóre szkoły średnie oparte zostały na przedsiębiorstwach. Zapewniają one więcej kształcenia i szkolenia na bazie firmy, a często edukacja dostosowana jest do własnych potrzeb przedsiębiorstwa. Ten typ szkoły średniej otrzymuje tę samą formułę finansowania, jak inne szkoły publiczne.

Szwecja ma długą tradycję kształcenia i szkolenia zawodowego dla dorosłych. Kształcenie i szkolenie zawodowe dla dorosłych (*yrkesutbildning för vuxna*) jest kierowane zarówno do osób, które ukończyły edukację na wyższym poziomie średnim, jak i do tych, które takiej edukacji nie ukończyły. Głównym celem tego typu szkolenia jest zazwyczaj uzyskanie certyfikatu zawodowego, ale może również prowadzić bezpośrednio do szkolnictwa zawodowego i wyższego szkolnictwa zawodowego (ISCED 4B i 5B) lub kształcenia na poziomie wyższym (ISCED 5A i 6). Programy kształcenia i szkolenia zawodowego dla dorosłych w Szwecji obejmują indywidualne kursy, praktyki i szkolenia prowa-

dzące do uzyskania uprawnień do kontynuowania nauki na trzyletnich programach dyplomowych. Kształcenie i szkolenie zawodowe dla dorosłych charakteryzuje się elastycznością programów nauczania, ale nie zawsze oferuje te same wyraźne ścieżki kształcenia. Dwiema największymi formami kształcenia i szkolenia zawodowego dla dorosłych w Szwecji są:

- wyższe szkolnictwo zawodowe (*Kvalificered yrkesutbildning*) do dnia 1 lipca 2009 roku;
- początkowe ponadgimnazjalne kształcenia dorosłych organizowane przez gminy (*Yrkesinriktad gymnasial vuxenutbildning*).

Istnieje jednak kilka mniejszych form kształcenia i szkolenia zawodowego dla dorosłych, w tym programy poprzez dokształcanie (*kompletterande Utbildning*), szkolenia policealne (*påbyggnadsutbildning*) i szkolenie w szkołach ludowych (*folkhögskolor*).

Unormowania prawne zatrudniania nauczycieli w Szwecji[223]

Warunkiem zatrudnienia nauczyciela na czas nieokreślony jest ukończenie studiów pedagogicznych na uniwersytecie lub w kolegium uniwersyteckim. Program studiów umożliwia studentom uzyskanie przygotowania pedagogicznego (wspólnego dla wszystkich przyszłych nauczycieli), który połączony jest ze specjalizacją w nauczaniu określonego przedmiotu/grupy przedmiotów i/lub grup wiekowych. Studia pedagogiczne trwają od 3 lat do 5,5 roku. Nauczycielski tytuł zawodowy mogą otrzymać osoby, które mają odpowiednie wykształcenie i doświadczenie zawodowe w zakresie przedmiotów związanych z profilem szkoły oraz ukończyły specjalny półtoraroczny kurs pedagogiczny. Kandydata, który nie posiada nauczycielskiego tytułu zawodowego, można zatrudnić na okres maksimum 12 miesięcy. Nauczyciele zatrudnieni w przedszkolach, klasach zerowych, szkołach obowiązkowych i szkołach średnich II stopnia są przeważnie pracownikami gmin, choć niektórych nauczycieli zatrudniają szkoły niezależne. Decyzje o zatrudnieniu nauczycieli podejmuje się na szczeblu szkoły. Kwestie czasu pracy, wynagrodzeń i innych warunków pracy są uregulowane w umowach zbiorowych, zawieranych przez pracodawców i nauczycielskie związki zawodowe. Wysokość wynagrodzenia nauczycieli ustala się indywidualnie, w drodze negocjacji pomiędzy pracodawcą i nauczycielem (przeważnie reprezentowanym

---

[223] Na podstawie: *Prezentacja Status nauczyciela – kategorie*, www.oskko.edu.pl/oskko/status_zawodowy_nauczyciela/.../kategorie.pps; *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010 r.*, s. 6-7, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/szwecja.pdf;

przez nauczycielski związek zawodowy) na szczeblu szkoły. Kadra nauczycielska w uniwersytetach i kolegiach uniwersyteckich jest podzielona na następujące podstawowe kategorie: profesorowie, wykładowcy, młodsi wykładowcy i asystenci naukowi. Pracownicy 7 państwowych uniwersytetów i kolegiów uniwersyteckich są urzędnikami państwowymi. Kandydaci na stanowiska wykładowców i młodszych wykładowców muszą mieć przygotowanie pedagogiczne do zatrudnienia w szkolnictwie wyższym lub równorzędne kwalifikacje. Znajomość metod dydaktycznych stosowanych w szkolnictwie wyższym jest wymagana od studentów podyplomowych zatrudnianych na stanowiskach nauczycielskich w uczelniach.

W Szwecji nauczyciele posiadają status kontraktowego pracownika sektora publicznego (*public sector employee*). Oznacza to nauczycieli zatrudnionych przez władze lokalne lub szkolne na podstawie umowy o pracę, zgodnie z ogólnym prawem pracy. Nie istnieje odrębna ustawa regulująca zawód nauczyciela, ustawa o edukacji określa ogólne wymagania kwalifikacyjne. Szczegółowe rozstrzygnięcia dotyczące warunków pracy nauczycieli są ustalane w wyniku negocjacji:

- na poziomie centralnym (między organizacją pracodawców, to jest zwykle związkiem władz lokalnych i związkiem zawodowym nauczycieli) dotyczące czasu pracy, skali zarobków, warunków przejścia na emeryturę;
- na poziomie lokalnym (między nauczycielem i samorządem, który jest pracodawcą, lub dyrektorem szkoły) dotyczące okresu zatrudnienia, indywidualnej płacy, rozkładu zajęć.

Szkolenie nauczycieli i trenerów w szkolnictwie zawodowym

Rodzaje nauczycieli i szkoleniowców w szwedzkiej edukacji i szkoleniu zawodowego znacznie się różnią w zależności od typu kształcenia zawodowego. Nauczyciele zazwyczaj pracują w szkołach, placówkach oświatowych, podczas gdy rola trenerów jest podobna do roli mentora − prowadzą oni nadzór nad stażystami w miejscu pracy. Generalnie regulacje dotyczące pracy nauczycieli kształcenia zawodowego na poziomie ponadgimnazjalnym są podobne do regulacji pracy nauczycieli w ogólnych szkołach średnich. Jednak sytuacja nauczycieli zaangażowanych w kształcenie i szkolenie zawodowe dla dorosłych jest znacznie bardziej zróżnicowana, o szerokim zakresie procedur nauczania i szkolenia personelu oraz norm stosowanych przez różnych dostawców usług edukacyjnych i szkoleniowych. W 2009 r. w Szwecji było około 11 tys. nauczycieli przedmiotów zawodowych, co stanowi 30% wszystkich nauczycieli szkolnictwa średniego. Podobna sytuacja ma miejsce w komu-

nalnym kształceniu zawodowym osób dorosłych. Procedury rekrutacyjne dla nauczycieli w szkołach średnich II stopnia są otwarte i nieuregulowane. Odpowiedzialność za rekrutację leży w gestii gmin i szkół. Według centralnej umowy, w pełni wykwalifikowani nauczyciele (z dyplomem nauczyciela) są zatrudnieni na okres próbny 12 miesięcy, zanim otrzymają stałe zatrudnienie. Celem okresu próbnego jest zapewnienie nowo wykwalifikowanym nauczycielom wprowadzenia w obowiązki pod okiem doświadczonego nauczyciela. Wnioskodawca bez pełnych kwalifikacji może być zatrudniony na czas określony, a umowa może być corocznie odnawiana. Zazwyczaj 85% programów realizowanych jest w szkole przez poszczególnych nauczycieli, zaś 15% stanowi kształcenie w miejscu pracy nadzorowane przez trenerów, dla których nie istnieją ogólne i formalne wymagania.

Kształcenie nauczycieli jest obecnie regulowane przez ustawy Szkolnictwa Wyższego (*Högskolelag*, SFS 1434). W pełni wykwalifikowani nauczyciele kształcą się na poziomie uniwersyteckim, a otrzymują stopień nauczyciela po połączeniu studiów w instytucji szkolnictwa wyższego i nauki w miejscu pracy w szkołach. Komisja nauczycieli kształcenia zawodowego zaleca wprowadzenie półtorarocznego (90 punktów ECTS) programu do wykwalifikowanej pracy zawodowej zawierającego jeden rok (60 punktów) studiów na bazie kursu i jeden semestr (30 punktów) na podstawie szkolenia w miejscu pracy w szkołach ponadgimnazjalnych. Komisja zaleca trzy odmiany ścieżek kształcenia nauczycieli:

- ukończenie 90 punktów ECTS w danej dziedzinie w połączeniu z odpowiednim doświadczeniem zawodowym w miejscu pracy;
- uzyskanie co najmniej 60 punktów w drodze kształcenia pomaturalnego w danej dziedzinie zawodowej w połączeniu z odpowiednim doświadczeniem zawodowym;
- zaświadczenie wydane przez Szwedzką Krajową Agencję Edukacji (*Skolverket*) potwierdzające wiedzę i umiejętności, które spełniają wymagane kwalifikacje w wybranej dziedzinie nauczania.

Narodowa Agencja Edukacji we współpracy z radami programowymi opracowuje kryteria wymaganych kompetencji, jak również określa procedury walidacji w celu wspierania kształcenia nauczycieli.

Dwie główne formy kształcenia i szkolenia zawodowego są dostępne dla osób dorosłych w Szwecji − szkoły wyższe zawodowe i kształcenie wyższe zawodowe na poziomie średnim. Nauczyciele w szkołach dla dorosłych podlegają tym samym unormowaniom, co inni nauczyciele. Kiedy szkolenie jest organizowane przez niezależnego dostawcę szkoleń,

a nie przez gminy, zatrudniani są zarówno konkretni nauczyciele przedmiotów, jak i inni pracownicy z odpowiednim doświadczeniem z danego przedsiębiorstwa jako trenerzy. Chociaż organizacja kształcenia dla dorosłych w szkołach jest oddzielona od szkoły średniej, często wykorzystywane są te same budynki (warsztaty, sale lekcyjne, itp.). Wielu nauczycieli naucza w obu instytucjach.

Wyższe wykształcenie zawodowe, znane jako *kvalificerad yrkesutbildning* − KY do 1 lipca 2009 roku, miało wiele różnych typów nauczycieli i trenerów, w zależności od rodzaju programu i organizatora szkoleń, instytucji. Trenerami (*handledare)* w szkoleniach w miejscu pracy zwykle są pracownicy z dużym doświadczeniem zawodowym, ale niepracujący ściśle w rolach szkoleniowców w swoich firmach. Generalnie kwestie dotyczące kształcenia i szkolenia zawodowego dla dorosłych, z wyjątkiem komunalnego kształcenia dorosłych, nie podlega jakiemukolwiek systemowi regulacji.

Dobre praktyki i doświadczenia partnerów hanzeatyckich

Grupa Robocza Reorientacja & Outplacement, w ramach przygotowań do opracowania i przyjęcia wspólnej strategii działania na rzecz rozwoju edukacji zawodowej w latach 2015-2020, uczestniczyła we wrześniu 2014 roku w wizycie studyjnej w Niemczech i Szwecji. Przedmiotem współpracy ponadnarodowej z partnerami zagranicznymi z obszaru przedsiębiorców, rzemiosła oraz szkolnictwa zawodowego były dobre praktyki w zakresie tworzenia nowych możliwości reorientacji i zatrudniania nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Analiza doświadczeń miała uzupełnić rozwiązania litewskie i łotewskie będące przedmiotem wizyt studyjnych dla 30 uczestników szkoleń realizowanych zgodnie z rekomendacjami grupy roboczej.

W trakcie wizyty studyjnej omówiono dodatkowe możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu i współpracy z przedsiębiorcami na przykładzie zawodu pracownik sprzątający obiekty i budynki[224].

Pracownik sprzątający budynki i obiekty to popularny zawód, ale kształcenie jest mało popularne, wizerunek − zły, a obszary pracy oraz szanse rozwoju w przyszłości − mało znane. Zawód pracownika sprzątającego budynki i obiekty jest wymagający. Kompleksowe dualne

[224] Opis zawodu na podstawie: L. Döding, J. Hogeforster, *Edukacja i rzemiosło – dobre praktyki edukacyjne w obszarze Morza Bałtyckiego. Perspektywy rozwoju rzemiosła w zawodach ginących, mało popularnych i niszowych*, Białystok, BFKK, 2012 r., s. 92 i nast.

kształcenie trwa trzy lata. Obok klasycznego kształcenia czeladniczego i różnorodnych możliwości dokształcania w celu osiągnięcia tytułu mistrza istnieje dla osób zaangażowanych i zainteresowanych jeszcze inna droga kariery w rzemiośle sprzątania budynków/obiektów: studia inżynierskie na uczelniach (FH): zarządzanie sprzątaniem i higieną. Pracownicy sprzątający budynki i obiekty pracują zarówno w ramach sprzątania powierzchni, jak również w ramach utrzymywania higieny i wartości różnych obiektów i miejsc. Ich miejscem pracy są np. budynki biurowe i administracyjne, instalacje przemysłowe, miejsca produkcji, instalacje zewnętrzne, środki transportu, urządzenia sanitarne, instytucje ochrony zdrowia, instalacje przerobu artykułów spożywczych. Pracownicy sprzątający przeprowadzają swoje prace na podstawie dokumentacji technicznej i zleceń pracy samodzielnie lub w kooperacji z innymi osobami. Planują i koordynują swoją pracę, przygotowują miejsce pracy, podejmują przedsięwzięcia w celu bezpieczeństwa pracy i ochrony zdrowia oraz środowiska. Sprawdzają swoją pracę, czy nie ma wad, dokumentują ją, podejmują środki w celu zapewnienia jakości i obliczają koszt wykonanej pracy. W związku z niżej wymienionymi działaniami, pracami, pracownicy sprzątający obsługują urządzenia i maszyny, budują i demontują rusztowania w celu wykonania pracy, konstrukcje ochronne i nośne, montują urządzenia do poruszania się na fasadach budynków i podnośniki.

Pracownicy sprzątający budynki i obiekty:

- oceniają rodzaj i stan budynków, części budynków i przedmiotów wyposażenia pod względem prac związanych ze sprzątaniem, konserwacją i pielęgnacją;
- ustalają zabrudzenia powierzchni i zmiany powierzchni oraz dokumentują je;
- ustalają zapotrzebowanie na środki czyszczenia powierzchni i dozują je pojedynczo i w kombinacji ze środkami dezynfekującymi;
- przeprowadzają prace polegające na sprzątaniu/czyszczeniu wnętrza budynku;
- przeprowadzają prace sprzątające po zakończeniu budowy;
- przeprowadzają prace czyszczące szkło;
- czyszczą tekstylne wyposażenie pomieszczeń;
- czyszczą i pielęgnują instalacje służące komunikacji i przestrzenie otwarte;
- czyszczą instalacje zabezpieczające światło i przed pogodą;

- przeprowadzają prace porządkowe na instalacjach przemysłowych;
- czyszczą fasady;
- sprzątają/czyszczą pojazdy wodne, lądowe i powietrzne;
- przeprowadzają prace sprzątające w instytucjach ochrony zdrowia, w szczególności w szpitalach.

Pracownicy sprzątający budynki/obiekty:

- przeprowadzają prace dezynfekcyjne, przestrzegając szczególnie prawnych przepisów, jak i prace pielęgnacyjno-konserwujące różnych powierzchni;
- oceniają konieczne przedsięwzięcia w celu zachowania higieny i zwalczania szkodników, jak również skażenia w obszarze ochrony zdrowia i zapasów;
- przygotowują dotknięte skażeniem materiały do utylizacji i doprowadzają do utylizacji materiałów niebezpiecznych;
- przeprowadzają w obszarze ochrony zdrowia i zapasów przygotowawcze prace sprzątające/oczyszczające, ochronę nadzorczą, jak i środki trwałego odstraszania i ochrony przed szkodnikami jako zapobiegawcze przedsięwzięcia ochrony przed szkodnikami.

Rynek sprzątania budynków i obiektów w Niemczech ma – jak w innych krajach europejskich – strukturę małych i średnich przedsiębiorstw. Spektrum zakładów sięga od małych specjalnych przedsiębiorstw, które wypełniają nisze na rynku sprzątania i usług, aż po duże przedsiębiorstwa usługowe, które oferują wszelkie usługi w budynkach i dotyczące budynków i mają nawet w pojedynczych przypadkach do 40 tys. zatrudnionych. Małe zakłady z mniej niż 500 tys. euro obrotu rocznie tworzą zdecydowaną większość (około 80%), realizują jednakże tylko około 15% obrotu branży. W najwyższej klasie wielkości od pięciu milionów euro obrotu rocznie około procenta przedsiębiorstw generuje ponad 46% obrotu branży. W średniej klasie wielkości obrotów pomiędzy 500 tys. i 5 mln. euro obrotu rocznie przypada na niecałe 17% przedsiębiorstw niecałe 39% udziału w obrocie. Portret branży sprzątania budynków i obiektów unaocznia różnorodne funkcje tej branży, dynamikę i siłę nowoczesnego rzemiosła usługowego sprzątania budynków. Dywersyfikacja oferty usług zakładów przyczyniła się do poprawy wizerunku w opinii publicznej. Powoli, ale stale, zmienia się obraz branży – od grupy sprzątającej do wykwalifikowanego zakładu rzemieślniczego i usługowego. Rzemiosło sprzątania budynków weszło odważnie i z

sukcesem na drogę, którą będzie także w przyszłości intensywnie kroczyło. Da się ona w następujący sposób streścić:

- Usługa sprzątania budynków, obiektów jest dzisiaj zdecydowanie największą branżą rzemieślniczą, bardzo nowoczesnym sektorem usługowym z dobrą przyszłością.
- Podczas gdy wcześniej na pierwszym planie stały raczej proste prace sprzątania, dzisiaj obszary pracy są bardziej wymagające i rozleglejsze, na przykład: sprzątanie, jak to robi gospodyni domowa (małe zakłady); czyszczenie okien i fasad; kompleksowe czyszczenie, sprzątanie mieszkań, biur i pomieszczeń, gdzie ma miejsce działalność gospodarcza; serwis, jak np. pielęgnacja ogrodu, catering, służby, usługi zabezpieczające; kompleksowe zarządzanie domem łącznie z wynajmem; Facility Management.
- Przejęcie działań z innych branż, jak np. roboty malarskie, stolarskie, rozbudowa wnętrz i prace na rusztowaniach.
- Silne otwarcie i poszerzenie o inne obszary gospodarki i zawody.
- Silne zaangażowanie w zawodowe kształcenie i dokształcanie.
- Rzemiosło sprzątania budynków, obiektów włącza ludzi z wykształceniem akademickim, bierze intensywny udział w szkoleniu dualnym na poziomie studiów i angażuje się w tworzenie i realizację kierunków studiów na Wyższych Szkołach Fachowych (*Fachhochschule*).
- W rzemiośle sprzątania budynków, obiektów pracuje dużo osób bez przygotowania lub przyuczonych, jak również pracujących na część etatu. Poprzez kwalifikacje, intensywny rozwój personelu i organizacji, jak również silny system zarządzania jakością osiąga się wysoki poziom i zapewnia jego utrzymanie.
- Poszukuje się intensywnie współpracy z uczelniami i uniwersytetami; innowacje społeczne, organizacyjne, procesowe i produktu wprowadza się w szerokim zakresie. Branża przewodzi np. w obszarach Management, wykorzystanie energii, ochrona środowiska i zdrowia.
- Z pierwotnie „brudnej branży” powstała przykładowa, wzorcowa branża rzemiosła z bardzo dobrymi szansami na przyszłość. Stworzono nowoczesną branżę usługową, która odpowiada na potrzeby i wyzwania rynku odpowiednimi usługami, perfekcyjną logistyką, kompletną ofertą i wysoką jakością.
- Stworzono wydajne i silne zawodowe przedstawicielstwa o wysokim stopniu organizacji. Umożliwiło to przeprowadzenie różnorodnych kampanii PR i wizerunkowych w celu zaprezen-

towania się opinii publicznej i informacji skierowanej na różnych drogach do szerokich kręgów społeczeństwa.

Podsumowując dobre praktyki analizowane przez grupę roboczą w ramach wizyty studyjnej w Niemczech i Szwecji, należy wskazać kilka inspiracji, które mogą być kluczowe dla przyszłych działań w Polsce związanych z kreowaniem nowych obszarów pracy zawodowej dla nauczycieli zawodu i rzemieślników:

1) *Dualny System Kształcenia* w zawodach mało popularnych zwiększa prestiż tych zawodów, ponieważ daje podbudowę teoretyczną do zawodów kojarzonych potocznie z bardzo niskimi kompetencjami, co jest wyraźne szczególnie w przypadku zawodów związanych ze sprzątaniem:
   - doświadczenia niemieckie wskazują na zasadność łączenia edukacji w zawodach sprzątających z branżą budowlaną i zawodami budowlanymi;
   - obszar usług sprzątania można w tym przypadku rozszerzyć o usługi związane z usuwaniem szkód po powodziach czy pożarach, usuwanie skutków katastrof i inne prace związane z renowacją, odnawianiem i przywracaniem obiektów do stanu przed zdarzeniem;
   - z doświadczeń tych wynikają dalsze inspiracje związane z pracami zmniejszającymi niekorzystne skutki dla środowiska, utylizacją, zmniejszaniem szkodliwych emisji oraz szeroko rozumianą ochroną środowiska, recyklingiem czy zieloną gospodarką. Obszary te mogą być alternatywną dla budowlanej podstawą teoretyczną dla zawodów sprzątających;
   - istotnym obszarem usług jest też współpraca z firmami budowlanymi w zakresie sprzątania po pracach budowlanych i oddawania obiektów do użytku.
2) *Certyfikacja kwalifikacji* związanych z zawodami nowymi i mało popularnymi może być instrumentem zwiększania popytu na wysokiej jakości usługi, co z kolei kreuje popyt na usługi edukacyjne w tych zawodach:
   - kluczowym problemem niektórych branż usługowych, w szczególności związanych ze sprzątaniem, jest brak popytu na wysokiej jakości usługi (kryteria cenowe), co z kolei hamuje edukację zawodową w tych zawodach, gdyż pracodawcy nie mają argumentów za ponoszeniem kosztów edukacji;
   - jednym z najefektywniejszych instrumentów zwiększania popytu na wysokiej jakości usługi jest certyfikowanie (zgodnie z uzna-

nym na rynku standardem) kwalifikacji pracowników wykonujących usługi w zawodach mało popularnych;

- konieczność walidowania i certyfikowania kwalifikacji pracowników w tych zawodach wymusza proces kształcenia, podnoszenia kwalifikacji tych pracowników, a w konsekwencji prestiż samego zawodu;
- instytucje publiczne zamawiające usługi są więc głównym interesariuszem budowania systemu edukacji i certyfikacji w zawodach sprzątających, realizując, obok korzyści oferty wyższej jakości usług, także wartości dodane związane z kształceniem ustawicznym oraz integracją społeczną grup społecznych wykonujących zawody mało popularne (emigranci, osoby bez wykształcenia).

3) Doświadczenia partnerów hanzeatyckich akcentują *Popytowy kontekst edukacji zawodowej*, który powinien być warunkiem koniecznym dla dalszych działań związanych z kreowaniem nowych obszarów edukacyjnych dla zwalnianych nauczycieli:

- punktem wyjścia w pracach nad stworzeniem standardu edukacyjnego w nowych zawodach czy zawodach mało popularnych, w których edukacji jest znikoma, jest poznanie potrzeb kompetencyjnych i luk kompetencyjnych, jakie powstają na styku edukacji formalnej i rynku pracy;
- w ujęciu tym już samo likwidowanie luki kompetencyjnej staje się nowym obszarem edukacyjnym dla nauczycieli zawodu i rzemieślników;
- potwierdzanie kwalifikacji pracowników w branżach mało popularnych musi być prowadzone równolegle do działań promujących wysokiej jakości usługi kierowane do głównych klientów, w szczególności do instytucji publicznych, dla których ważne może być realizowanie dodatkowych wartości związanych z zieloną gospodarką, recyklingiem, ochroną środowiska, opieką nad osobami chorymi czy starszymi oraz innymi wyzwaniami zrównoważonego rozwoju.

Powyższe zestawienie ukazuje zasadność projektowania działań rozwojowych na rzecz rozwoju formalnej i pozaformalnej edukacji zawodowej w nowych obszarach edukacyjnych, w szczególności na rzecz zawodów mało popularnych czy nowych zawodów związanych z wdrażaniem zielonej gospodarki czy zasad zrównoważonego rozwoju. Potwierdza to konieczność uwzględnienia w podejmowanych działaniach

rozwojowych kontekstu popytowego, a więc angażowania pracodawców świadczących nietypowe lub mało popularne usługi w celu określenia luk kompetencyjnych oraz głównych klientów zamawiających te usługi, co pozwoli zbudować popyt na wysokiej jakości usługi i realizować wartości dodane.

3.3. Perspektywy alternatywnych obszarów pracy nauczycieli zawodu w województwie podlaskim

Zaprezentowane dobre praktyki i przykłady aktywności edukacyjnej w trzech kluczowych obszarach reorientacji zawodowej nauczycieli zawodu zestawione z wynikami ewaluacji oraz doświadczeniami i zaleceniami partnerów z krajów hanzeatyckich potwierdzają przyjęty w projekcie kierunek działań rozwojowych. Dlatego też warto zestawić główne argumenty i rekomendacje wynikające z zaproponowanej i konsultowanej z partnerami regionalnymi i ponadnarodowymi strategii Reorientacja & Outplacement:

Podsumowanie wyników badań

Szereg wyzwań dla systemu kształcenia zawodowego wiąże się z przejściem społeczeństw i gospodarek od industrialnych do postindustrialnych, które w większej mierze bazują na wiedzy i sieciach, a dalszej kolejności – także na kreatywności i mądrości. Podstawowe zasoby w tych formacjach społecznych i gospodarczych stanowią kapitały ludzki, społeczny i kreatywny. Edukacja w coraz większej mierze wykorzystuje technologie cyfrowe pośredniczące w kształtowaniu zasobów tych kapitałów. Szkolnictwo zawodowe można zaś analizować w kontekście rozwoju przemysłu kultury i przemysłu kreatywnego.

Zmiany społeczno-gospodarcze na początku XXI wieku w krajach wysokorozwiniętych sprawiają, że przed szkolnictwem zawodowym stoi wiele zróżnicowanych wyzwań, a sprostanie im wymaga innowacyjnego podejścia. Szczególnie istotne są zmiany dotyczące form i treści oraz popytu na pracowników wiedzy i kreatywnych, przy jednoczesnej potrzebie posiadania kompetencji miękkich oraz przygotowania do elastycznego zatrudnienia i organizacji czasu pracy.

Zauważalny kryzys szkolnictwa zawodowego nie jest cechą właściwą tylko dla Polski. Także w innych krajach obserwuje się rozdźwięk między wymaganiami stawianymi przed tym systemem, a wsparciem publicznym, głównie finansowym i wizerunkowym, dla rozwoju jego potencjału. Cechą szczególną polskiego systemu jest jednak wysokie za-

grożenie nauczycieli zawodu bezrobociem, podczas gdy w innych krajach problemem jest raczej ogólny niedobór pracowników oświaty.

Jednym z kluczowych wyzwań szkolnictwa zawodowego są zmiany demograficzne obejmujące niski przyrost naturalny oraz starzenie się społeczeństwa. Zmiany te są szczególnie dotkliwe dla szkół zawodowych działających w wyludniających się regionach Polski Wschodniej.

Reindustrializacja jako trend wspierany przez Unię Europejską poprzez promocję wśród przedsiębiorstw przenoszenia miejsc pracy do krajów europejskich może zwiększyć zapotrzebowanie na kształcenie zawodowe.

Opracowano wiele metod zarządzania szkołami zawodowymi w sytuacjach zmian. Istotny jest także brak poparcia społecznego dla likwidacji szkół oraz wsparcie potencjalnego przekazywania ich prowadzenia organizacjom pozarządowych. Szkoły powinny zatem być tworzone przez takie podmioty, które będą wspierać ich działalność oraz pozwolą na stopniowe przekazywanie szkół do organizacji pozarządowych w najbardziej skrajnych sytuacjach.

W odniesieniu do pracowników szkół w Polsce w niewielkim stopniu stosuje się koncepcje zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim. Przyczyny tego stanu rzeczy związane są z kierunkami zarządzania kadrami szkół wyznaczonymi na początku transformacji systemowej po 1989 roku oraz ograniczeniami prawnymi. Niemniej możliwe jest wykorzystywanie wielu niekosztownych rozwiązań, które pozwalają na zwiększenie elastyczności i motywacji pracowników. Istotnym mankamentem dotychczasowego podejścia w tym obszarze jest optymistyczne założenie rekrutacji i rozwoju zawodowego pracowników, które nie uwzględnia w pełni zagadnienia zwolnień pracowników oświaty, a przez to utrudnia racjonalne zarządzanie tą kwestią.

Zmiany społeczno-gospodarcze prowadzą do określania zasadniczo nowych funkcji i zadań, których wypełniania oczekuje się od nauczycieli i instruktorów zawodu. Wymagania te są zróżnicowane i zależne od uwarunkowań krajowych, lokalnych i regionalnych.

W odniesieniu do koncepcji karier i rozwoju nauczycieli zawodu zauważa się, że dokształcanie się nauczycieli stanowi warunek niezbędny do awansu zawodowego. Niemniej nauczyciele nie są przygotowywani do świadomego wyboru ścieżek swojego rozwoju zawodowego ani do wyzwań, z jakimi mogą się zmierzyć na poszczególnych etapach kariery, a które mogą prowadzić do wypalenia zawodowego, zagrożenia bezrobociem, chęci lub konieczności zmiany zawodu.

Kształtowanie zatrudnialności jako utrzymania zdolności do zatrudnienia stanowi jeden z głównych wymogów współczesnych rynków pra-

cy. Wśród jej elementów znajduje się nie tylko przygotowywanie umiejętności, kwalifikacji, ale też kształcenie przez całe życie i utrzymanie równowagi praca – życie.

Szczególną rolę we wsparciu rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli zawodu odgrywa dyrektor szkoły, który może wykorzystywać wiele instrumentów na rzecz podnoszenia kwalifikacji pracowników oraz rozwiązywania ich problemów zawodowych, a także zewnętrzni doradcy metodyczni i specjaliści z placówek niepublicznych.

W polskich szkołach istnieje silne zapotrzebowanie na poprawę godzenia ról rodzinnych i zawodowych. Wdrożenie tego typu rozwiązań powinno być w szczególności związane z wyrównywaniem szans kobiet oraz rozpoznaniem przyczyn przerw w pracy wśród wszystkich pracowników.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się przynajmniej kilka podejść do kształtowania struktury zatrudnienia w systemie szkolnictwa zawodowego. Zauważa się przy tym, że redukcja zatrudnienia jest tu uznawana za opcję zalecaną dopiero po wyczerpaniu wszystkich innych możliwości.

Z prowadzonych do tej pory w Polsce badań wynika, że zwolnieni z pracy nauczyciele w przeważającej mierze nie są przygotowani do sytuacji bezrobocia i nie podejmują żadnych działań na rzecz poszukiwania nowego zatrudnienia. Nieliczni wdrażają jednak strategie adaptacyjne obejmujące także zarobkowe wyjazdy zagraniczne, co prowadzi do utraty ich potencjału dla miejscowości, w których do tej pory pracowali, oraz stopniową utratę kompetencji zawodowych.

Wyróżnia się dwa podejścia do zarządzania potencjalnymi zwolnieniami pracowników. Koncepcja rekonwersji zawodowej zakłada długofalową restrukturyzację organizacji, która może ją uchronić przed koniecznością przeprowadzenia zwolnień lub pozwolić na długie przygotowanie pracowników do ewentualnej zmiany pracodawcy, a także być może zawodu. Koncepcja outplacementu zakłada natomiast restrukturyzację krótkookresową, wdrażaną doraźnie i wymagającą zwolnień pracowników, ale są one przeprowadzane tak, aby przygotować pracowników do poszukiwania pracy lub założenia własnej działalności gospodarczej.

Do tej pory w Polsce programy outplacementu skierowane wyłącznie do nauczycieli były nieliczne. W Polsce Wschodniej nie podjęto właściwie żadnych działań z zakresu wsparcia nauczycieli zwalnianych w wyniku likwidacji szkół. Z analiz wynika, że pierwsze krajowe doświadczenia w tym zakresie zmierzają ku wykorzystywaniu outplacementu klasycznego lub zaadaptowanego, co może okazać się niewystarczająco

efektywne ze względu na niedostosowanie ich metodologii do odbiorców oraz uwarunkowań rynku pracy. Dotychczas podejmowane w kraju programy outplacementu właściwie nie uwzględniały też działań na rzecz restrukturyzacji samych szkół oraz poprawy sytuacji pracowników pozostających po zwolnieniach części kadr w tych organizacjach.

Wsparcie nauczycieli zawodu w ramach programów rekonwersji zawodowej i outplacementu może zmierzać ku wykorzystaniu ich potencjału w sektorze edukacji niepublicznej lub pozaszkolnej.

Kluczowe wyzwania dla szkół zawodowych w zakresie reorientacji lub zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodu

Wyzwania w kontekście zmian demograficznych i reindustrializacji

Podstawowym problemem dla modernizacji szkolnictwa zawodowego jest zdaniem respondentów współpraca między firmami a szkołami, dostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb przedsiębiorców.

Zasadne jest poszukiwanie dobrych praktyk, sukcesów szkół zawodowych. Pozwolą one na poprawę promocji, kształtowanie lepszego wizerunku szkół, zwiększenie popytu na kształcenie w nich.

Istotne w tym kontekście jest nauczanie przez szkoły zawodowe umiejętności miękkich, takich jak np. praca zespołowa, kształcenie metodą projektów oraz komunikacja i autoprezentacja niezbędne do sprzedaży. Warto też zwrócić większą uwagę m.in. na tworzenie kierunków związanych z opieką nad osobami starszymi czy kształcenie ustawiczne.

Ważnym problemem z perspektywy przedsiębiorców jest brak doświadczenia w zawodzie części samych nauczycieli zawodu, brak ich stażu w firmach. Zasadne jest nie tylko doskonalenie ich poprzez praktyki, ale też tworzenie zachęt dla osób pracujących w zakładach do udzielania się w szkołach.

Należałoby też podjąć działania na rzecz budowy strategii reindustrializacji regionu. Powinna ona obejmować m.in. ograniczanie migracji absolwentów szkół zawodowych; stwarzanie im zachęt do pracy i tworzenia przedsiębiorstw w kraju; odbudowa zaufania do władz samorządowych wśród przedsiębiorstw z regionu, tworzących miejsca pracy w innych częściach kraju lub za granicą – kreowanie zachęt do powrotu; budowanie dobrych warunków do działania nowych firm, młodych przedsiębiorców, przyciąganie inwestorów zagranicznych.

Władze samorządowe powinny dążyć do wspierania kształcenia w systemie dualnym, wpierania partnerstw przedsiębiorstw i szkół zawodowych. W budowę takich powiązań i wsparcie ich mogą być też bardziej zaangażowane klastry i organizacje otoczenia biznesu.

Dostosowanie kadry szkół do zmiany gospodarczej

Istotne jest z jednej strony wspieranie odnowy kwalifikacji zawodowych wśród starszych pracowników systemu szkolnictwa zawodowego, z drugiej zaś – stwarzanie warunków przyciągających pracowników z biznesu do pracy w tym sektorze oraz rozwiązań na rzecz ograniczania wypalenia zawodowego wśród młodych nauczycieli.

Organizatorzy szkoleń dla nauczycieli zawodu powinni brać pod uwagę przede wszystkim opinię dyrektorów placówek, w których ci nauczyciele pracują, o potrzebach szkoleniowych. Należy też prowadzić szczegółową analizę potrzeb zgłaszanych przez samych nauczycieli w celu pełnego dostosowania do nich usług edukacyjnych. Zasadne jest także zwiększenie atrakcyjności szkoleń i warsztatów poprzez m.in. organizowanie wyjazdów studyjnych, wizyt zagranicznych, zapewnienie wiarygodnych certyfikatów, prestiżowych wykładowców, udział w szkoleniach przedstawicieli przedsiębiorstw z poszczególnych branż. Zindywidualizowaniu szkoleń i zwiększeniu ich oddziaływania na uczestników mogą także służyć takie techniki, jak coaching.

W przypadku nauczycieli zagrożonych zwolnieniami zasadne jest promowanie ich przekwalifikowania lub przygotowanie ich do zakładania działalności gospodarczej. Nie mniej ważne jest dostosowanie tych szkoleń także do wieku uczestników – w szczególności do pracowników w wieku około 50. roku życia. W tym przypadku coaching może np. służyć do przygotowania części osób do wykonywania podobnej pracy mentora. Zauważa się potrzebę promocji nowych ról społecznych i zawodowych nauczycieli, nie tylko tych, którym grozi zwolnienie, ale także tych pozostających w zawodzie. Kampania promująca powinna też zwiększać otwartość społeczeństwa na nowe role nauczycieli.

Nowe technologie i elastyczność zatrudnienia na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli

Istotna jest weryfikacja kwalifikacji do wykorzystywania nowoczesnych technologii i nauczania o nich wśród nauczycieli zawodu. Takie też racjonalne kryteria powinny być brane pod uwagę przy ewentualnych decyzjach o zwolnieniach. Zdaniem respondentów nauczyciele, którzy mają kwalifikacje tylko udokumentowane, ale faktycznie niemożliwe do wykorzystania ze względu na brak ich znajomości, negatywnie wpływają na wizerunek zawodu oraz na poprawę jakości kształcenia.

Zauważa się ograniczenia we wprowadzaniu elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy w szkołach sektora publicznego. Zdaniem respondentów takie rozwiązania są możliwe raczej w szkołach komercyjnych i pozarządowych, co zwiększa ich konkurencyjność, ale może też prowadzić do pogorszenia się jakości kształcenia.

Zasadne jest stosowanie kształcenia zdalnego i e-learningu w celu dotarcia do nowych grup odbiorców, uczestników procesu edukacyjnego. Umożliwiałoby to zwiększenie elastyczności pracy nauczycieli, zwiększenie czasu poświęcanego na samokształcenie wśród uczniów, lepszą ewaluację materiałów dydaktycznych i ich stałe doskonalenie.

Wielość ról społecznych nauczycieli zawodu

Wśród ról, jakie nauczyciele i instruktorzy pełnią poza typowo przypisywanymi do ich stanowisk, znajdują się m.in.: prowadzenie własnej działalności gospodarczej, dokształcanie się, działalność w związkach zawodowych, współorganizacja spotkań publicznych, działalność w stowarzyszeniach, udzielanie korepetycji, prowadzenie zajęć dodatkowych, przygotowywanie uczniów do różnych konkursów i olimpiad.

Ponadto część nauczycieli prowadzi zajęcia pozaszkolne i pozalekcyjne w ramach projektów ze środków unijnych, organizuje przedsięwzięcia promujące aktywność na rynku pracy, jak np. dzień przedsiębiorczości, targi edukacyjno-zawodowe.

Zdaniem respondentów nauczyciele uznają wielość pełnionych ról za oczywistość, przez co nie są one w pełni uświadamiane, wykorzystywane i rozwijane. Brak właściwego wykorzystania zróżnicowania ról wynika też z negatywnych autostereotypów funkcjonujących w środowisku, negatywnego porównywania się do szkół ogólnokształcących, braku wspierającego szkoły zawodowe klimatu społecznego. Uzasadnia to potrzebę poprawy wizerunku szkół i nauczycieli zawodu.

Wśród alternatywnych zawodów wykonywanych lub możliwych do wyrównywania przez nauczycieli zawodu wskazano takie jak: trener w szkoleniach pozaszkolnych, certyfikator jakości usług lub technologii w firmach, specjalista ds. BHP i ergonomii pracy, doradca czy asystent rodziny, nauczyciel aktywizujący zawodowo uchodźców i migrantów, asystent osób z ograniczeniami sprawności, pracownik socjalny.

Koncepcje kariery i rozwoju zawodowego nauczycieli

Kierowanie karierą nauczycieli powinno w większej mierze opierać się na kształceniu ustawicznym oraz wykorzystaniu wsparcia profesjonalnych usług doradców zawodu.

Zasadne jest także wspieranie i weryfikowanie samokształcenia nauczycieli zawodu oraz poprawy dostępu do opracowań i podręczników profesjonalnych. Promocja doskonalenia zawodowego jest istotna z perspektywy utrzymania zatrudnienia przez nauczycieli oraz potencjalnych kierunków zmian kariery.

Zwrócono uwagę na fakt, że dzięki wsparciu środków unijnych w ostatnich latach możliwa była nie tylko poprawa jakości doskonalenia zawodowego nauczycieli, ale też wyposażenia bazy technologiczno-dydaktycznej szkół. Wśród istotnych korzyści znajdowały się wizyty studyjne, wykłady i warsztaty prowadzone przez zaproszonych specjalistów, które były ukierunkowane na poznanie nowych technologii.

Kształcenie nauczycieli zawodu w zakresie prowadzenia e-learningu powinno być poprzedzone rozpoznaniem potrzeby takiego kierunku rozwoju w szkołach zawodowych i selekcją nauczycieli faktycznie zainteresowanych prowadzeniem tego typu kursów.

Zasadne jest poszukiwanie rozwiązań systemowych na rzecz zmian systemu awansu zawodowego nauczycieli przedmiotów ogólnych zatrudnionych w szkołach zawodowych, którzy są najbardziej narażeni na zwolnienia i trudności w znalezieniu nowej pracy.

Możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej

Zdaniem respondentów istnieją spore możliwości zatrudnienia części zwalnianych nauczycieli w szkołach prywatnych i pozarządowych. Niemniej niewielkie są raczej szanse, że sami będą prowadzili tego typu placówki ze względu na silną konkurencję na rynku.

Zauważa się niewystarczający poziom i liczbę badań dotyczących sektora edukacji zawodowej prowadzonego przez placówki komercyjne i pozarządowe. Potrzeba takich badań rośnie z uwagi na wdrażanie nowych rozwiązań z zakresu kwalifikacyjnych kursów zawodowych.

Jednocześnie szkoły prywatne – komercyjne i pozarządowe – w odróżnieniu od szkół publicznych nie muszą stosować Karty nauczyciela. Z jednej strony zwiększa to możliwości motywowania pracowników i wynagrodzenia za efekty pracy. Z drugiej – zmniejsza bezpieczeństwo na rynku pracy poprzez stosowanie umów cywilno-prawnych.

Nauczyciele zawodu mogą rozwijać przedsięwzięcia z zakresu potwierdzania kwalifikacji. Niemniej istotna jest promocja tylko najlepszych, wiarygodnych i sprawdzonych inicjatyw walidacyjnych prowadzonych przez podmioty prywatne.

Nauczyciele zawodu mogą także poszukiwać zatrudnienia w projektach, które są i będą realizowane ze środków unijnych oraz ze środków planowanego w ramach reformy instytucji rynku pracy Funduszu Szkoleniowego.

Szanse i bariery godzenia życia rodzinnego i zawodowego nauczycieli

Zdaniem respondentów nauczyciele z jednej strony mają niewielki wpływ na kształtowanie równowagi życia i pracy zawodowej ze względu na odgórną organizację czasu pracy przez dyrektorów i organy prowadzące szkoły. Z drugiej – mogą być postrzegani jako uprzywilejowani względem innych pracowników, szczególnie tych z sektorów komercyjnych. Problematyczną kwestią wobec tego jest rozliczanie zajęć wykonywanych przez nauczycieli poza szkołą.

Zasadne jest budowanie świadomości wśród pracowników systemu oświaty, że szkoły powinny stanowić przykład rozwiązań na rzecz godzenia obowiązków rodzinnych i zawodowych dla podmiotów prywatnych. Zwiększanie kompetencji zarządzania tym obszarem powinno być dodatkowo wspieranie w kontekście budowania rozwiązań polityki rodzinnej na rzecz poprawy sytuacji demograficznej w kraju.

Szkoły powinny promować dobre praktyki, jak również lepiej wykorzystywać umiejętności zdobywane przez nauczycieli, którzy opiekują się osobami zależnymi. Umiejętności te to np. komunikacja, negocjacje, mediacje.

W przypadku nauczycieli zawodu godzenie czasu pracy i życia rodzinnego dodatkowo komplikuje fakt spędzania czasu poza szkołą i prowadzenie zajęć na warsztatach i w zakładach pracy. Wymusza to potrzebę pogłębiania współpracy szkół i przedsiębiorstw.

Zasadne jest wprowadzanie rozwiązań wspierających matki z małymi dziećmi. Może to być np. dzielenie etatu, zmniejszenie czasu pracy, gwarancja zatrudnienia, zmiana zadań na stanowisku.

Założenia i techniki rekonwersji nauczycieli zawodu

Podstawowym rozwiązaniem na rzecz wdrażania outplacementu powinno być wzmocnienie współpracy z biznesem oraz wspieranie postaw samodzielności i kreatywności wśród nauczycieli.

Wsparcie z zakresu prowadzenia własnej działalności gospodarczej powinno być skierowane tylko do części nauczycieli: tych, którzy posiadają predyspozycje do przedsiębiorczości.

Nauczyciele zagrożeni zwolnieniami powinni otrzymać przede wszystkim wsparcie psychologiczne i z zakresu kształtowania kompetencji przydatnych w biznesie, w tym potwierdzania ich kwalifikacji zdobytych drogą edukacji nieformalnej i doświadczenia praktycznego.

Dostosowanie modeli i rodzajów outplacementu do wymagań nauczycieli zawodu

Podstawową techniką wsparcia powinny być szkolenia obejmujące budowanie kompetencji do samodzielnego poruszania się na rynku pracy i prowadzenia przedsiębiorstw. Nauczyciele powinni otrzymywać w czasie szkoleń przykłady potencjalnych zajęć i zawodów, jakie mogą wykonywać. Zaleca się natomiast niestosowanie studiów podyplomowych ze względu na już wysokie kompetencje zawodowe nauczycieli.

Podkreślano potrzebę tworzenia zachęt dla pracodawców do zatrudniania byłych nauczycieli, w tym do tworzenia stanowisk mentorów czy tutorów, którzy zajmowaliby się wdrażaniem nowych pracowników. W tym celu mogą być wykorzystane w outplacemencie np. płatne staże w przedsiębiorstwach.

Wartościowe będą inicjatywy z zakresu outplacementu środowiskowego. Niemniej powinny być dobrze przygotowane już po doświadczeniach pierwszej fali zwolnień nauczycieli i ukierunkowane na możliwie najlepsze wykorzystanie potencjału zwalnianych osób w powiązaniu z innymi instytucjami na poziomie lokalnym i regionalnym.

Zasadne jest ograniczanie nieformalnych kryteriów oddziałujących na decyzje o selekcji takich, a nie innych pracowników do zwolnień. Niezbędna jest promocja stosowania kryteriów racjonalnych, efektywnościowych, w tym zwrócenie uwagi na decyzje o zwolnieniach dla nauczycieli pozostających w szkołach objętych redukcją zatrudnienia.

Rekomendacje wdrożeniowe

Zasadne jest ukierunkowanie podmiotów szkolnictwa zawodowego na kreowanie zasobów kapitałów potrzebnych do funkcjonowania we współczesnych społeczeństwach i gospodarkach w coraz większej mierze opartych na wiedzy i sieciach oraz na kreatywności. Należałoby też wdrażać i wykorzystywać nowe technologie cyfrowe do edukacji zawodowej. Kierunki kształcenia powinny być natomiast osadzone bardziej

w kontekście potrzeb podsektorów przemysłu kreatywnego, a nie tylko tradycyjnych dziedzin przemysłu.

Podmioty szkolnictwa zawodowego, aby sprostać zwiększonej liczbie różnorodnych wyzwań, powinny dostosowywać formy i treść kształcenia do oczekiwań rynku pracy, zwiększać nacisk na przyciąganie talentów, współpracę, ale też konkurencyjność z innymi podmiotami edukacyjnymi sektorów publicznego, komercyjnego i pozarządowego, oraz na zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela zawodu, przygotowywać swoich pracowników do wychodzenia poza standardowe i tradycyjne wymagania.

Niezbędne są działania na rzecz ograniczania negatywnych stereotypów szkolnictwa zawodowego oraz poprawy wizerunku tak szkół, jak i pracujących w nich nauczycieli i instruktorów. Elementem takiej kampanii powinna być promocja dobrych praktyk szkół i ich nauczycieli, które unaoczniałby społeczeństwu ich znaczenie dla rozwoju gospodarki na poziomie lokalnym i regionalnym. Istotne jest ograniczanie stereotypów dotyczących lepszej jakości kształcenia w szkolnictwie ogólnym. Lepsza promocja szkół zawodowych może pozwolić na zwiększenie naborów uczniów, których niedobór jest podstawową przesłanką do likwidacji szkół. Należy też podkreślać, że szkolnictwo zawodowe pełni kluczową rolę w rozwoju programów kształcenia przez całe życie oraz gospodarczych podstaw klasy średniej i społeczeństwa obywatelskiego – istotnych dla dalszej demokratyzacji kraju.

Istotne jest dostosowywanie szkół zawodowych do potrzeb starzejącego się społeczeństwa z mniejszą liczbą dzieci. Zasadne jest wzmocnienie działań na rzecz wdrażania i promocji kształcenia ustawicznego, dostosowania programów do potrzeb rynku pracy oraz wzmacniania w tym zakresie współpracy szkół z przedsiębiorstwami. Szkoły powinny także rozważyć możliwości: tworzenia podmiotów, takich jak uniwersytety drugiego (osoby w wieku średnim) i trzeciego wieku (osoby ze starszych grup wiekowych, na emeryturze); dostosowania kierunków kształcenia do wymagań uczniów zainteresowanych potencjalnym wyjazdem; pomaganie w wiarygodnym wyborze kierunków nauczania; wdrażanie e-learningu; kształcenie ustawiczne samych kadr nauczycielskich – zwiększenie nacisku na doskonalenie zawodowe wykraczające poza potrzeby awansu zawodowego.

Szkoły zawodowe powinny uważnie śledzić przebieg procesów reindustrializacji – w szczególności wspierać przedsiębiorstwa, które są zainteresowane przeniesieniem zakładów do Polski lub ich utworzeniem na terenie kraju albo już podejmują takie decyzje. Istotne w tym zakresie

może być też wspieranie kształcenia dualnego, które pozwoli na przyciągniecie i utrzymanie uczniów.

Zarządzanie szkołami zawodowymi w kontekście omawianych trendów wymaga przyjęcia modelu „organizacji uczącej się" oraz dokładnego rozpoznania i określenia sytuacji, a następnie zbudowania w oparciu o tę wiedzę strategii rozwoju uwzględniającej możliwości finansowe, zarządzania placówką oraz innowacyjnego działania dyrektora szkoły i jej pracowników. Niezbędne jest tu budowanie partnerstw lokalnych i podstaw do współzarządzania szkołami ze wszystkimi ich interesariuszami. Wdrażanie takich rozwiązań otworzy nowe możliwości utrzymania i rozwoju szkół.

Kierownictwo szkół zawodowych powinno w większym stopniu wykorzystywać techniki zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim pracowników. Wdrażanie tych rozwiązań pozwoli na racjonalizację podejścia do rekrutacji, motywowania, oceny, karier, rozwoju pracowników oraz ich zwolnień. Podejście to podkreśla duże zróżnicowanie kadr w szkołach zawodowych, które wymusza dostosowanie form zatrudnienia i organizacji czasu pracy do zadań poszczególnych pracowników w organizacji.

Należy lepiej wykorzystać zróżnicowanie ról społecznych, jakie pełnią nauczyciele i instruktorzy zawodu, ról, jakie są od nich oczekiwane, oraz ról, jakie mogą pełnić na podobieństwo pracowników systemów szkolnictwa zawodowego z innych krajów. Role te są wyznacznikiem nie tylko potencjalnych kierunków awansów pionowych i poziomych, ale też potencjalnych nowych zawodów dla nauczycieli. Polskie szkoły mogą ukierunkowywać swoich nauczycieli na pracę w charakterze m.in. koordynatorów projektów w szkole i jej otoczeniu, asesorów i planistów kursów, twórców zasobów edukacyjnych, współpracowników szkół wyższych, instytucji biznesowych, społecznych, szpitali, więzień, lokalnych centrów aktywizacji społecznej i innych podmiotów, w których mogą uczyć kwalifikacji zawodowych.

Istotne jest tworzenie odmiennej struktury karier w szkolnictwie zawodowym niż w szkolnictwie ogólnym. Zasadne jest wprowadzanie rozwiązań na rzecz zmian ról społecznych jako awansów poziomych i pionowych w organizacji. Mogą to być np. role doradców młodszych pracowników, superwizorów, kierowników projektów, osób od obsługi kontaktów z pracodawcami i organizacjami branżowymi, liderów doskonalenia zawodowego, konsultantów ds. programów edukacyjnych.

Wspieranie zatrudnialności pracowników szkół zawodowych powinno mieć charakter interaktywny, tj. obejmować współpracę szkół z pracownikami oraz otoczeniem, jakie stanowią różni interesariusze

szkół obecni na poziomie lokalnym i regionalnym. Podmioty te mogą doskonalić pracowników szkół w obszarze rozwoju karier, równowagi praca – życie, motywowania do kształcenia przez całe życie oraz przygotowania na wypadek utraty i zmiany zawodu, w tym przejścia do innego sektora działalności społecznej lub gospodarczej.

Zasadne jest zróżnicowanie wykorzystywanych instrumentów wspierających doskonalenie zawodowe nauczycieli. Należałoby też wdrażać wsparcie indywidualne, grupowe oraz wsparcie instytucji. Mieszanie tych podejść umożliwia wymianę informacji i pobudzanie nauczycieli do kształtowania szkoły jako „organizacji uczącej się".

Wdrażanie rozwiązań z zakresu równowaga praca – życie może zwiększyć satysfakcję pracowników szkół z wykonywanej pracy oraz zwiększać atrakcyjność zawodu dla specjalistów pracujących do tej pory w biznesie. Zasadne jest wykorzystanie zaleceń Międzynarodowej Organizacja Pracy, w szczególności elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy, takich jak dzielenie stanowisk pracy oraz praca w niepełnym wymiarze godzin. Rozwiązana te są także uznawane za techniki chroniące przed koniecznością redukcji zatrudnienia.

W przypadku szkół, w których istnieje zagrożenie zwolnieniami lub likwidacją, zasadne jest rozważenie kilku podejść do wykorzystania nadwyżki zatrudnienia. Są to: zwiększanie mobilności pracowników; zastosowanie technik zmian ról pracowników do dodatkowych zadań o charakterze społecznym, odbywających się poza szkoła, a mających z nią bezpośredni związek; stosowanie technik zatrzymania nauczycieli w zawodzie w celu wykorzystania i ochrony ich kapitału ludzkiego.

Ważne jest wspieranie zatrudnienia zagrożonych bezrobociem nauczycieli w organizacjach pozarządowych i komercyjnych, które prowadzą działalność w zakresie m.in. transferu technologii, dostępu do informacji, programowania modeli uczenia, porad indywidualnych, upodmiotowienia grup potrzebujących wsparcia przy wykorzystaniu różnych technologii.

Istotne jest rozpoznanie możliwości zatrudnienia zwalnianych nauczycieli zawodu w charakterze m.in. wykładowców, ekspertów, konsultantów, trenerów/coachów, facylitatorów, mentorów, agentów zmiany, brokerów edukacyjnych, ekspertów ds. technologii dydaktycznych, teletutorów/teleedukatorów, dydaktyków medialnych, specjalistów ds. gier komputerowych/gamifikacji, specjalistów ds. kształtowania systemów walidacji kwalifikacji zawodowych – akredytacji i certyfikacji zawodowej.

Podsumowując dobre praktyki analizowane przez grupę roboczą w ramach wizyty studyjnej w Niemczech i Szwecji, należy wskazać

kilka inspiracji, które mogą być kluczowe dla przyszłych działań w Polsce związanych z kreowaniem nowych obszarów pracy zawodowej dla nauczycieli zawodu i rzemieślników:

1) Zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty i rzemiosła poprzez wdrażanie i promocję rozwiązań *Dualnego Systemu Kształcenia* na styku szkolnictwa zawodowego oraz firm rzemieślniczych:
   - dualny system kształcenia w zawodach mało popularnych zwiększa prestiż tych zawodów, ponieważ daje podbudowę teoretyczną do zawodów kojarzonych potocznie z bardzo niskimi kompetencjami, co jest wyraźne szczególnie w przypadku zawodów związanych ze sprzątaniem;
   - należy uwzględnić popytowy kontekst edukacji zawodowej przed rozpoczęciem działań związanych z kreowaniem nowych obszarów edukacyjnych dla zwalnianych nauczycieli;
   - punktem wyjścia w pracach nad stworzeniem standardu edukacyjnego w nowych zawodach czy zawodach mało popularnych jest poznanie potrzeb kompetencyjnych i luk kompetencyjnych, jakie powstają na styku edukacji formalnej i rynku pracy, a samo likwidowanie luki kompetencyjnej może okazać się nowym i wartościowym dla realizacji celów strategii obszarem edukacyjnym dla nauczycieli zawodu i rzemieślników;
   - należy poszukiwać atrakcyjnej (dla regionu i jego mieszkańców) podbudowy teoretycznej dla zawodów mało popularnych kluczowych dla zrównoważonego rozwoju regionu. W przypadku zawodów sprzątających zasadne jest łączenie edukacji z branżą budowlaną i zawodami budowlanymi. Podstawowym obszarem edukacyjnym jest współpraca z firmami budowlanymi w zakresie sprzątania po pracach budowlanych i oddawania obiektów do użytku. Powstaje jednak w tym obszarze także nowy i atrakcyjny rynkowo obszar usług sprzątania związany z usuwaniem szkód po powodziach czy pożarach, usuwaniem skutków katastrof oraz inne prace – renowację, odnawianie i przywracanie obiektów do stanu przed zdarzeniem. Tego typu usługi wpisują się w działania nakierowane na zrównoważony rozwój, gdyż obejmują także prace zmniejszające niekorzystne skutki dla środowiska, utylizację, zmniejszanie szkodliwych emisji oraz szeroko rozumianą ochronę środowiska, recykling czy zieloną gospodarkę. Obszary te mogą być alternatywną dla budowlanej podstawą teoretyczną dla zawodów sprzątających;

- inną możliwością podbudowy teoretycznej zawodów związanych ze sprzątaniem w kontekście wyzwań zrównoważonego rozwoju jest łączenie sprzątania z usługami pielęgnacyjnymi na rzecz osób chorych i starszych. W tym przypadku konieczna jest współpraca ze szpitalami i domami opieki społecznej w celu opracowania standardu edukacyjnego dla tych specjalizacji zawodowych;
- popytowy kontekst działań na rzecz kreowania nowych obszarów edukacyjnych dla zwalnianych nauczycieli zawodu sugeruje konieczność tworzenia ośrodków współpracy szkół zawodowych i instytucji szkoleniowych z pracodawcami i instytucjami rynku pracy w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnego rynku pracy w oparciu o model Centrum Kompetencji, ze szczególnym uwzględnieniem zawodów kluczowych dla zrównoważonego rozwoju (zawody związane ze sprzątaniem, zieloną gospodarką, opieką nad osobami starszymi);
- centrum takie powinno rekomendować wyzwania i kierunki dla projektów Dualnego Systemu Kształcenia z wykorzystaniem kompetencji trenerów zawodu w systemie oświaty publicznej oraz kształcenia ustawicznego i szkoleń zawodowych dla osób dorosłych o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- realizacja tych projektów będzie z kolei realnym wsparciem reorientacji i outplacementu pracowników oświaty i rzemiosła dzięki zaangażowaniu trenerów zawodu w działania promujące nowe kwalifikacji i nowe zawody poza systemem oświaty, w projektach związanych z rynkiem pracy, edukacją i zrównoważonym rozwojem regionu;
- w związku z powyższym wskazane jest przygotowanie i wdrażanie w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego dla woj. podlaskiego oraz Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój projektów szkoleniowych dla osób dorosłych w trudnej sytuacji zawodowej, a także projektów staży zawodowych dla uczniów szkół zawodowych w podlaskich firmach w ramach programów rozwojowych szkół zawodowych. Powinny im towarzyszyć projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług edukacyjnych w obszarze Dualnego Systemu Kształcenia.

2) Zwiększenie adaptacyjności pracowników rzemiosła poprzez wdrażanie i promocję innowacyjnych rozwiązań *Popytowego*

Doradztwa Kariery na styku rzemiosła oraz instytucji rynku pracy i firm doradczo-szkoleniowych:

- certyfikacja kwalifikacji związanych z zawodami nowymi i mało popularnymi powinna być instrumentem zwiększania popytu na wysokiej jakości usługi;
- potwierdzanie kwalifikacji pracowników w branżach mało popularnych musi być prowadzone równolegle do działań promujących wysokiej jakości usługi, kierowanych do głównych klientów, w szczególności do instytucji publicznych, dla których ważne może być realizowanie dodatkowych wartości związanych z zieloną gospodarką, recyklingiem, ochroną środowiska, opieką nad osobami chorymi czy starszymi oraz innymi wyzwaniami zrównoważonego rozwoju;
- instytucje publiczne zamawiające usługi są więc głównym interesariuszem budowania systemu edukacji i certyfikacji w zawodach sprzątających, ponieważ realizują, obok korzyści wynikających z oferty wyższej jakości usług, także wartości dodane związane z kształceniem ustawicznym oraz integracją społeczną grup społecznych wykonujących zawody mało popularne (emigranci, osoby bez wykształcenia);
- wspólnie z partnerami po stronie popytowej należy przygotować standard i ofertę popytowego doradztwa kariery z wykorzystaniem innowacyjnych metod walidacji i certyfikacji kompetencji w oparciu modele instytucjonalne angażujące praktyków zawodu (na przykład Centrum Kompetencji w modelu Białostockiej Fundacji Kształcenia Kadr);
- ośrodki tego typu powinny rekomendować dalsze projekty uwzględniające popytowe doradztwo kompetencji z wykorzystaniem kompetencji Certyfikatorów Zawodu ze szkół i rzemiosła w zakresie edukacji pozaformalnej dla uczniów i osób dorosłych w procesie planowania i realizacji kształcenia ustawicznego;
- projekty te mogą być kluczowym wsparciem reorientacji i outplacementu pracowników rzemiosła poprzez kreowanie popytu na nowe usługi doradcze związane z walidacją i certyfikacją kompetencji cząstkowych oraz potwierdzaniem efektów kształcenia ustawicznego poza systemem oświaty;
- wskazane jest promowanie konieczności walidacji i potwierdzania kwalifikacji (cząstkowych) w ramach egzaminów zewnętrznych kończących tradycyjne szkolenia zawodowe, w szczególności te finansowane ze środków publicznych, jako głównego

instrumentu zapewnienia jakości usług szkoleniowych w projektach unijnych. W tym przypadku należy podjąć współpracę z instytucjami wdrażającymi programy operacyjne w regionie na etapie przygotowywania konkursów i zasad oceny projektów szkoleniowych w tych programach, promujących egzaminy zewnętrzne i certyfikacje;

- innym potencjalnym obszarem zastosowania usług certyfikatów kompetencji jest wsparcie szkół zawodowych we wdrażaniu *Modułowego Systemu Kształcenia* poprzez oferowanie dodatkowych procedur egzaminów dla jednostek modułowych uzupełniających egzaminy zawodowe dla pełnych kwalifikacji. W tym przypadku należy podjąć działania doradcze i promocyjne na rzecz szkół zawodowych i organów prowadzących szkoły zawodowe;
- w związku z powyższym wskazane jest przygotowanie i wdrażanie projektów inwestycyjnych, pilotażowych i wdrożeniowych, w szczególności projektów aktywizacyjnych oraz integracji społecznej, którym powinny towarzyszyć projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług doradztwa zawodowego w obszarze Popytowego Doradztwa Kariery.

3) Zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty poprzez wdrażanie oraz promocję regionalnych rozwiązań w zakresie *e-Edukacji* na styku szkół zawodowych oraz firm i instytucji działających w obszarze e-learningu i e-biznesu;

- punktem wyjścia, podobnie jak w przypadku dwóch wcześniejszych celów, jest przyjęcie popytowego kontekstu dla nowego obszaru usług edukacyjnych związanego z TIK i wyzwaniami społeczeństwa informacyjnego poprzez angażowanie do dalszych działań pracodawców w zawodach będących przedmiotem edukacji zdalnych oraz firm świadczących inne usługi zdalne, wskazane jest przygotowanie zdalnych zasobów e-Edukacji Zawodowej dla branż i zawodów strategicznych dla rozwoju regionu wspólne z pracodawcami w tych zawodach;
- projekty e-Edukacji z wykorzystaniem kompetencji e-Edukatorów ze szkół zawodowych i rzemiosła powinny być wsparciem reorientacji i outplacementu pracowników oświaty poprzez kreowanie popytu na nowe usługi edukacyjne związane z realizacją strategii e-Podlaskie i społeczeństwa informacyjnego w regionie;

- wskazane jest przygotowanie i wdrażanie projektów inwestycyjnych, pilotażowych i wdrożeniowych, w tym projektów aktywizacyjnych oraz integracji społecznej z zastosowaniem e-learningu dla osób w trudnej sytuacji oraz projektów wspierających edukację formalną poprzez zastosowanie TIK, którym powinny towarzyszyć równoległe projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług e-Edukacji;

Dodatkowo warto zwrócić uwagę na zalecenia sformułowane przez partnerów hanzeatyckich, które odnoszą się do zaproponowanych kierunków reorientacji zawodowej nauczycieli. W tych logicznych i bardzo spójnych zaleceniach warto podkreślić konieczność dalszego rozwoju dualnego systemu kształcenia na wszystkich poziomach edukacji, co istotnie zwiększy obszary pracy dla nauczycieli zawodu. Z drugiej strony kluczowy może być rozwój systemu doradztwa zawodowego uwzględniającego wiedzę o zawodach, czyli potencjalnie angażujący w nowych rolach nauczycieli zawodu, jako rzetelnych „doradców zawodu" dopełniających usługi doradców kariery i pedagogów kreujących postawy i zachowania niezbędne do pozyskania odpowiedniej pracy. Warto w działaniach o charakterze regionalnym podjąć wysiłek kreowania centrów kompetencji oferujących swoje usługi do szerszej grupy uczestników kształcenia zawodowego (w tym osób dorosłych i powracających na lokalny rynek pracy), z możliwością potwierdzania i uzupełniania kwalifikacji nieformalnych. Podjęcie działań strategicznych oraz inwestycyjnych w tych trzech obszarach zaowocuje kreowaniem nowych przestrzeni aktywności edukacyjnej nauczycieli zawodu nieznajdujących dziś pracy w tradycyjnym systemie ponadgimnazjalnych szkół zawodowych. Tak zaprojektowana *ucieczka do przodu* od problemów demograficznych może okazać się najważniejszym impulsem rozwojowym dla regionów stawiających dziś na kapitał wiedzy swoich mieszkańców, czyli dobrze zaprojektowane i systematycznie wspierane kompetencje do pracy.

BIBLIOGRAFIA

1. *Analiza danych zastanych dotyczących jakości usług edukacyjno-szkoleniowych. Raport z badań. Etap 1*, Grupa Gomułka, Katowice 2009.
2. Arendt Ł., I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki, *Nowe wyzwania w walce z problemem bezrobocia*, [w:] Ł. Arendt, A. Hryniewicka, I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki (red.), *Bezrobocie − między diagnozą a działaniem,* IRSS, Warszawa 2011.
3. Attwell G., *New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education*, „Journal of European Industrial Training" 6-7/1997.
4. Ausführliche Beschreibungen finden sich in den Ausarbeitungen: Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Richtungen der Neuorientierung und neue Tätigkeitsfelder für Berufsschullehrer, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015. Dr. Jürgen Hogeforster: Modernisierung der beruflichen Bildung: Elitebildung für Schüler und Lehrkräfte, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015
5. Bacia E. (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 8.
6. *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce Raport końcowy*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011.
7. *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, MEN, Warszawa, luty 2011, www.efs.lubelskie.pl.
8. Baraniak B., *Edukacja zawodowa*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy,* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 133, 140-142.
9. Bednarska-Wnuk I., *Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi w placówkach edukacyjnych*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 3-4/2011.
10. Béduwé C., J.F. Germe, T. Leney, J. Planas, M. Poumay, R. Armstrong, *New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010,* [w:] *The training and development of VET teachers and trainers in Europe. Fourth report on vocational training research in Europe: background report,* Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009.
11. *Best Practice: E-edukator. Transnational Partnership for E-Collaboration on Next Practice in the European ICT/Computing Teaching Community,* Stowarzyszenie Rozwoju Edukacji Ustawicznej „Transfer", Warszawa 30.01.2014, www.stowarzyszenie-transfer.pl.

12. Billett S., *Overview: The Technical and Vocational Education and Training Profession*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, *op. cit.*, s. 1176-1177.
13. Brzezińska K., M. Janiszewska-Desperak, M. Michalski, M. Tomczak, *Uwarunkowania integracji funkcjonujących modeli kształcenia ustawicznego w warunkach polskich. I część raportu z badań fokusowych*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013, s. 15-16.
14. *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, OECD, Paris 2011.
15. *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, *op. cit.*
16. *Careers in focus*, Infobase Publishing, New York 2009, s. 7-13; *Adult and Vocational Education Teachers*, [w:] J. Chambers (red.), *Encyclopedia of careers and vocational guidance*, Infobase Publishing, New York 2008, s. 529-530; S. Choy, S. Haukka, *Industrial Attachments for Instructors in TVET Delivery*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, *op. cit.*, s. 1369-1370.
17. Carroué L., *Fabryki wracają na Zachód*, „Le Monde diplomatique − Edycja polska" 6/2012.
18. *Certyfikacja kompetencji zawodowych VCC*, Fundacja VCC, www.vccsystem.pl [30.01.2014].
19. Chłoń-Domińczak A., H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, D. Holzer-Żelażewska, A. Maliszewska, W. Paczyński, K. Podwójcic, M. Rucińska, W. Stęchły, M. Tomasik, K. Trawińska-Konador, G. Ziewiec, *Edukacja zawodowa w Polsce*.
20. Cort P., S. Rolls, *The Changing roles and Competences of VET Practitioners in Denmark: IVET teachers' perceptions of changes and their implications for teaching. ECER Conference 2009: Theory and Evidence in European Educational Research*, University of Vienna, Vienna 2009, https://pure.au.dk/ws/files/459/The_changing_roles_and_competences_of_VET_practitioners_in_Denmark.doc [30.01.2014], s. 2, 12-13. Podobny model bez podziału czynników na etapy zob. K. Volmari, Helakorpi, Seppo, R. Frimodt (red.), *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*, *op. cit.*, s. 19-20.
21. *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 39-41.
22. *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, *op. cit.*, s. 36-38.
23. Day C., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 102-103.
24. Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 167.

25. *Diagnoza stanu kształcenia zawodowego i potrzeb w zakresie modernizacji oferty kształcenia dotyczących efektywności i adekwatności kształcenia przez szkoły zawodowe w kontekście potrzeb regionalnego rynku pracy*, WUP 2011r., http://www.up.podlasie.pl/index.php/strony/22399.
26. Długosz-Truszkowska E., *System oceny pracowników jako element strategii personalnej*, [w:] *Współczesne tendencje w zarządzaniu zasobami pracy*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 1997, s. 196; [cyt. za:] A. Nalepka, *Restrukturyzacja przedsiębiorstwa. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa-Kraków 1999, s. 77.
27. Döding L., J. Hogeforster, *Edukacja i rzemiosło – dobre praktyki edukacyjne w obszarze Morza Bałtyckiego. Perspektywy rozwoju rzemiosła w zawodach ginących, mało popularnych i niszowych*, Białystok, BFKK, 2012 r., s. 92 i nast.
28. Duménil G., D. Lévy, *Co kryje się za dyskursem o reindustrializacji?*, „Le Monde diplomatique − Edycja polska" 6/2012.
29. Duriasz-Bułhak J., R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym, Fundacja Wspomagania Wsi*, 2003 r., s. 7 i nast.
30. Dżikija N., *Praca w końcu wraca na Zachód. Polsce wyjdzie to na dobre*
31. *e-Belfer – przygotowanie nauczycieli do stosowania e-learningu w nauczaniu i samokształceniu*, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, OSI CompuTrain S.A., http://e-belfer.edu.pl [30.01.2014].
32. *EMCC Poland*, www.emccouncil.org/pl/pl/ [30.01.2014].
33. *e-Nauczyciel kształcenia zawodowego i ustawicznego*, Rybnickie Centrum Edukacji Zawodowej, www.edukacja.rybnik.eu [30.01.2014].
34. Federowicz M., M. Sitek (red.), *Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
35. *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.
36. Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 319.
37. *Global Employment Trends for Youth 2013. A generation at risk*, International Labour Office, Geneva 2013.
38. *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, *op. cit.*
39. Hanseatic Parliament: Baltic Education – Recognition of vocational qualifications in the Baltic Sea Region, Hamburg 2008.
40. Harden R.M., J. Crosby, *AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher*, „Medical Teacher" 4/2000, s. 334-347.
41. Harris R., M. Simons, *'Out of sight, but not out of mind!': reality of change in the daily working lives of VET practitioners*, AVETRA, Nowra 2003, www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2003/refereed/Harris.pdf [30.01.2014], s. 1; R. Harris, M. Simons, B. Clayton, *Shifting*

mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners, *op. cit.*, s. 18-19.

42. Harris R., M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, *op. cit.*
43. Harris R., M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, *op. cit.*, s. viii-xi; C. Chappell, R. Johnston, *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*, *op. cit.*; R. Harris, M. Simons, B. Clayton, *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners*, *op. cit.*
44. Hippach-Schneider U., M. Krause, Ch. Woll, *Vocational education and training in Germany*. *Short description*, CEDEFOP, 2007, s. 41 i nast. http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5173.aspx.
45. Horodnicza K., M. Janiszewska-Desperak, K. Księżopolska, M. Michalski, M. Tomczak, *Kształcenie przez całe życie jako instrument poprawy konkurencyjności uczelni w sytuacji zmiany. III część raportu z badań fokusowych.*
46. Hryniewicz J.T., *Wspólna europejska polityka przemysłowa*, „Gospodarka narodowa" 11-12/2013, s. 68-69.
47. Hryniewicz J.T., *Wspólna europejska polityka przemysłowa*, *op. cit.*, s. 58-60.
48. INNOWACJE 15+ – testowanie i wdrażanie nowych metod wczesnej interwencji socjalnej i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu młodzieży powyżej 15. roku życia, BFKK, OHP, 2011-2013, VII POKL.
49. INNOWACJE 50+ – program testowania i wdrażania nowych metod utrzymania aktywności zawodowej pracowników po 50. roku życia, WSE, ZDZ, BFKK, 2010-2013, VIII POKL.
50. INNOWACJE EDUKACYJNE – program testowania i wdrażania nowych metod modernizacji oferty kształcenia zawodowego w województwie podlaskim, FIR, NFDK, 2010-2013 w ramach IX POKL.
51. INNOWACJE RYNKU PRACY – testowanie i wdrażanie nowych metod promocji zatrudnienia w zawodach niszowych, ginących oraz mało popularnych, BFKK, PIRiP, 2011-2013, VI POKL.
52. Iwanicka A., *Nowe zawody (w sieci) przyszłością dla pedagogów*, „Neodidagmata" 31-32/2011, s. 152-155.
53. Jarczyński J., A. Zakrzewska-Bielawska, *Restrukturyzacja zatrudnienia w przedsiębiorstwie*, [w:] S. Lachiewicz, A. Zakrzewska (red.), *Restrukturyzacja organizacji i zasobów kadrowych przedsiębiorstwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 215.
54. Jegorow D., *Edukacja ustawiczna a wyzwania współczesnej gospodarki. Trwałość i efektywność kształcenia dorosłych na przykładzie Lubelszczyzny (Cz. 1)*, Sun Solution, Chełm 2012, s. 80-81.

55. Juchnicka M. (red.), *e-Rzemiosło. Podręcznik wdrożeniowy,* Białystok 2013, s. 51.
56. Kabaj M., *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2010.
57. Katsarova I. (red.), *Regiony wyludniające się: nowy paradygmat demograficzny i terytorialny. Studium*, IP/B/REGI/IC/2007-044 11/07/2008, Parlament Europejski, Bruksela 2008.
58. Kierzkowski T., *Ocena (ewaluacja) programów i projektów o charakterze społeczno-gospodarczym w kontekście przystąpienia Polski do Unii Europejskiej*, Warszawa 2002, s. 15.
59. Kilpatrick S., P. Millar, *Extension and the VET sector: Time for closer alignment?*, „International Journal of Training Research" 2/2006, s. 3-4.
60. Klimczuk-Kochańska M., A. Klimczuk, *Outplacement dla pracowników − bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012, s. 23-40.
61. *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013.
62. *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, *op. cit.*, s. 118.
63. *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, *op. cit.*, s. 123-128.
64. Koczoń-Zurek S., *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 30-36; U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 39-45.
65. *Kompetentny e-Nauczyciel*, Stowarzyszenie Komputer i Sprawy KISS, http://e-nauczyciel.kiss.pl [30.01.2014]; *EPP e-Nauczyciel*, Polskie Biuro ECDL, https://ecdl.pl/e-nauczyciel [30.01.2014].
66. Koral J., *Outplacement – sposób na bezrobocie*, FISE, Warszawa 2009, s. 6-15.
67. Kusiński M., *Reorientacja zawodowa nauczycieli w kierunku zawodów przyszłości na przykładzie projektu „Nowa Edukacja"*, Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, Białystok, www.bfkk.pl [20.01.2014], s. 3-6.
68. Lech G., A. Prus, *Po co szkole stowarzyszenie albo fundacja?*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
69. Ludwiczyński A., *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 188; K. Lanz, *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, PWN, Warszawa 1995, s. 119.

70. Maclean R., D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, *op. cit.*
71. McKenzie P., P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, op. cit.*; *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, ILO, Geneva 2012.
72. McKenzie P., P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, *op. cit.*, s. 159-161.
73. Mercer J., B. Barker, R. Bird, *Human resource management in education. Contexts, themes, and impact*, Routledge, London, New York 2010.
74. Mercer J., B. Barker, R. Bird, *Human resource management in education. Contexts, themes, and impact*, *op. cit.*
75. Michalak-Majewska M., *Metody aktywizujące i praktyczne w kształceniu zawodowym*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych. Praca dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 143-144.
76. Morysińska A., M. Sochańska-Kawiecka, Z. Kołakowska-Seroczyńska, E. Makowska-Belta, *Badania efektywności kształcenia ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne. Tom 2. Raport z badania terenowego wśród dyrektorów jednostek kształcenia ustawicznego*, Laboratorium Badań Społecznych, Warszawa 2011.
77. Mroczkowski K., P. Soroka, K. Ludwiniak, *Część druga Raportu „Przyczyny i konsekwencje globalnego kryzysu finansowo-gospodarczego i jego przejawy w Polsce"*, Polskie Lobby Przemysłowe, Warszawa 2013, www.plp.info.pl/wp-content/uploads/2013/03/Druga-cz%C4%99%C5%9B%C4%87-Raportu-PLP-i-Konwersatorium-OLPpdf.pdf [30.01.2014], s. 32.
78. *Nauczyciele w 2009 r. Stan i struktura zatrudnienia*, ORE.
79. *Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca? – wersja rozszerzona*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków 2009, s. 9.
80. Nowacki T.W., K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 1999, s. 149-150; R. Tuchliński, *Poradnik instruktora praktycznej nauki zawodu*, Wydawnictwo KaBe, Krosno 2013, s. 72.
81. Okólski M., A. Fihel, *Demografia. Współczesne zjawiska i teorie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 262-270.
82. Olechnicki K., P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 2002.
83. Perspektive Zukunft: Einjährige Berufsqualifizierung – Hamburger Modell, Projekt des Hanse-Parlaments, Hamburg 2013-2015.
84. Peterson P., E. Baker, B. McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford 2010.
85. Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie − procesy − metody*, PWE, Warszawa 2007.

86. Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie − procesy − metody*, *op. cit.*, s. 162-163.
87. POWROTY – program potwierdzania kwalifikacji osób powracających na podlaski rynek pracy poprzez szkolenia, poradnictwo i egzaminy zawodowe, NFDK, 2009-2010, VI POKL.
88. *Prezentacja Status nauczyciela − kategorie*, www. oskko.edu.pl/oskko/ status_zawodowy_nauczyciela/.../kategorie.pps; *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.*, s. 7, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/niemcy.pdf.
89. *Prezentacja Status nauczyciela − kategorie*, www.oskko.edu.pl/oskko/ status_zawodowy_nauczyciela/.../kategorie.pps; *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010 r.*, s. 6-7, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/szwecja.pdf.
90. *Przewodnik po zawodach. Wydanie 2. Tom 1.*
91. *Przewodnik po zawodach. Wydanie 2. Tom 1*, Ministerstwo Gospodarki Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003, s. 409-412.
92. Pukelis K., R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, *op. cit.*, s. 115-116.
93. Pylak K., Podręcznik ewaluacji projektów infrastrukturalnych, Warszawa 2009.
94. Raport z modułu III: *Badanie potrzeb edukacyjnych 17 wybranych szkół,* (2011), PSDB, BFKK.
95. Ratnicyn K., *Już nie „Made in China". To nie moda, lecz potrzeba*, Harvard Business Review Polska 07.01.2014, http://blogi.hbrp.pl/blog-biznesowy/juz-nie-made-in-china-to-nie-moda-lecz-potrzeba/ [30.01.2014]; N. Dżikija, *Praca w końcu wraca na Zachód. Polsce wyjdzie to na dobre*, „Dziennik Gazeta Prawna" 24.11.2012, http://forsal.pl/artykuly/664236,praca_w_koncu_wraca _na_zachod_polsce_wyjdzie_to_na_dobre.html [30.01.2014]; *Produkcja w Chinach przestaje się opłacać polskim firmom. Niektóre wracają do kraju*, finanse.wp.pl 23.01.2014, http://finanse.wp.pl/kat,1033697, title,Produkcja-w-Chinach-przestaje-sie-oplacac-polskim-firmom-Niektore-wracaja-do-kraju,wid,16351245,wiadomosc.html [30.01.2014].
96. Ratnicyn K., *Już nie „Made in China"...*, *op. cit.*; *Produkcja w Azji przestaje się opłacać. Firmy wracają z Chin do Polski*, „Dziennik Gazeta Prawna" 21.11.2011, www.forsal.pl [30.01.2014]; P. Otto, *Będziemy produkować buty − jesteśmy w tym coraz lepsi*, „Dziennik Gazeta Prawna" 09.11.2012, www.biznes.gazetaprawna.pl [30.01.2014]; P. Brzózka, *Łódzkie firmy przenoszą produkcję z Chin do Polski*, „Dziennik Łódzki" 10.12.2013, www.dzienniklodzki.pl [30.01.2014].

97. Reed C.J., F.K. Kochan, *Teacher Recruitment and Retention*, [w:] F.W. English (red.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 1001.
98. Religa J., *Certyfikacja mentorów i tutorów – nowy projekt transferu innowacji*, „Edukacja ustawiczna dorosłych" 4/2012, s. 154-155.
99. Rifkin J., *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2012.
100. Rossi P.H., H.E. Freeman, M.W. Lipsey, *Evaluation. A systematic approach. Sage Publications*, Thousand Oaks-London-New Delhi, 1999.
101. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania*, DzU 2010 nr 82, poz. 537; Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 12 listopada 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, DzU 2012 nr 0, poz. 1268.
102. Schwan K., K.G. Seipel, *Marketing kadrowy*, C.H. Beck, Warszawa 1997, s. 238.
103. Seyfarth J.T., *Personnel management for effective schools*, Allyn and Bacon, Boston 1996.
104. Seyfarth J.T., *Personnel management for effective schools*, *op. cit.*, s. 265.
105. *Silniejszy przemysł europejski na rzecz wzrostu i ożywienia gospodarczego Aktualizacja komunikatu w sprawie polityki przemysłowej. COM(2012) 582 final*, Bruksela 2012, s. 3-6.
106. Simons M., *The future of the tertiary sector workforce: a kaleidoscope of possibilities?*, *op. cit.*, s. 36-37.
107. Sirko S., *Mobilność pracowników*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Cła i Logistyki, Warszawa 2007.
108. Skarzyński M. (red.), *Nowe metody potwierdzania kwalifikacja dla całego zawodu i zadań zawodowych jako instrument polityki rynku pracy i czynnik rozwoju rzemiosła*, Białystok 2011.
109. Skarzyński M. (red.), *Nowe metody wsparcia w życiu społecznym i zawodowym młodzieży po 15. roku życia*, Białystok 2014.
110. Skarzyński M., J. Hordejuk (red.), *Innowacyjne metody promocji zatrudnienia w zawodach ginących, niszowych i mało popularnych*, Białystok 2011, s. 177.
111. Skowron-Mielnik B., *Innowacyjność w zarządzaniu zasobami ludzkimi - możliwości i ograniczenia transferu praktyk zzl z przedsiębiorstw do szkół*, [w:] J. Fazlagić, M. Schmidt (red.), *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 53.

112. Smith A., G. Hawke, *Human resource management in Australian registered training organisations,* NCVER, Adelaide 2008, s. 7-8; G. Preddey, *An Overview of Contemporary TVET Management Practice*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education, op. cit.*, s. 1012-1017.
113. Sobolewski A. (red.) *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Departament Rynku Pracy, MPiPS, Warszawa, 2007r., s. 10.
114. Sochacka K., *Skuteczne rozwiązanie stosunku pracy z pracownikiem*, C.H. Beck, Warszawa 2012, s. 6.
115. *Standardy ewaluacji*, PTE, Warszawa 2008, s. www.pte.org.pl.
116. Stęchły W., A. Tomaszuk, G. Ziewiec, *Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie*, [w:] A. Chłoń-Domińczak (red.), *Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 201-204.
117. *Studia podyplomowe: E-nauczyciel. Metodyka nowoczesnego nauczania*, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, www.humanitas.edu.pl [30.01.2014].
118. *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.* http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/niemcy.pdf; *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 11, *op. cit*.
119. *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.*, s. 7, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/niemcy.pdf.
120. *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010 r.*, www.eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf; *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 35, *op. cit. Spotlight on VET, Sweden 2013/14*, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8069.
121. *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010 r.*, www.eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf.
122. Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013; Warszawa 1 czerwca 2010.
123. Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2011, s. 176-185; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013.
124. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2004.

125. Świątkowska B., *Zbawienna reindustrializacja − wywiad z Krzysztofem Nawratkiem,* Notes na 6 tygodni 18.06.2012, www.funbec.eu/teksty.php?id=206 [30.01.2014].
126. Tabor U., *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa, op. cit.*
127. Tabor U., *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, *op. cit.*, s. 42-43.
128. *Teachers and trainers for the future. Technical and vocational education and training in a changing world*, ILO, Geneva 2010, s. 36.
129. Tregenna F., *Manufacturing productivity, deindustrialization, and reindustrialization,* World Institute for Development Economics Research, Helsinki 2011, www.wider.unu.edu [30.01.2014]; L. Carroué, *op. cit.*
130. Trzeciak M., *Socjologia pracy*, Politechnika Radomska, Radom 1998, s. 72.
131. Tyrowicz J., *Ewaluacja i efektywność programów społecznych w Polsce*, [w:] M. Grewiński, J. Tyrowicz (red.), *Aktywizacja, partnerstwo, partycypacja − o odpowiedzialnej polityce społecznej*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2007, s. 139.
132. *Vocational education and training in Sweden. Short description*, Cedefop Panorama series; 180 Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009, s. 46.
133. *Vocational education and training workforce*, *op. cit.*, s. 46.
134. *Vocational education and training workforce*, Productivity Commission, Commonwealth of Australia, Canberra 2011.
135. Woźniak R.B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wydawnictwa Uczelniane BWSH, Koszalin 1998.
136. Wójtowicz J., *ABC partnerstwa lokalnego*, Urząd Marszałkowski Województwa Zachodniopomorskiego, s. 5; http://projektrops.wzp.pl /uploads/pliki/ ABC_partnerstwa1.pdf.
137. *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 11 i nast.; http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept_Bildung_ 170806_pl .pdf.
138. *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 35 i nast.; http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept_Bildung_170806 _pl.pdf.
139. *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań,*
140. *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, *op. cit.*, s. 20.
141. *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012*, *op. cit.*, s. 21-25.

142. Zbieranek P., *Sektor edukacji pozaszkolnej w Polsce – próba opisu*, [w:] P. Zbieranek (red.), *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 9.
143. Zur Ausführlichen Begründung siehe die Ausarbeitungen: Flora Antoniazzi und Dr. Jürgen Hogeforster: Das deutsche System der dualen Berufsausbildung mit Beispielen von acht Berufen und Möglichkeiten der Implementierung in Polen, Hanse-Parlament, Hamburg Februar 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Herausforderungen und Strategien für Reformen und Erhöhung der Anpassungsfähigkeit, Hanse-Parlament, Hamburg Februar 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Richtungen der Neuorientierung und neue Tätigkeitsfelder für Berufsschullehrer, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Modernisierung der beruflichen Bildung: Elitebildung für Schüler und Lehrkräfte, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015.

SPIS SCHEMATÓW

SPIS TABEL

SPIS WYKRESÓW